

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

TELMA FALTZ VALÉRIO

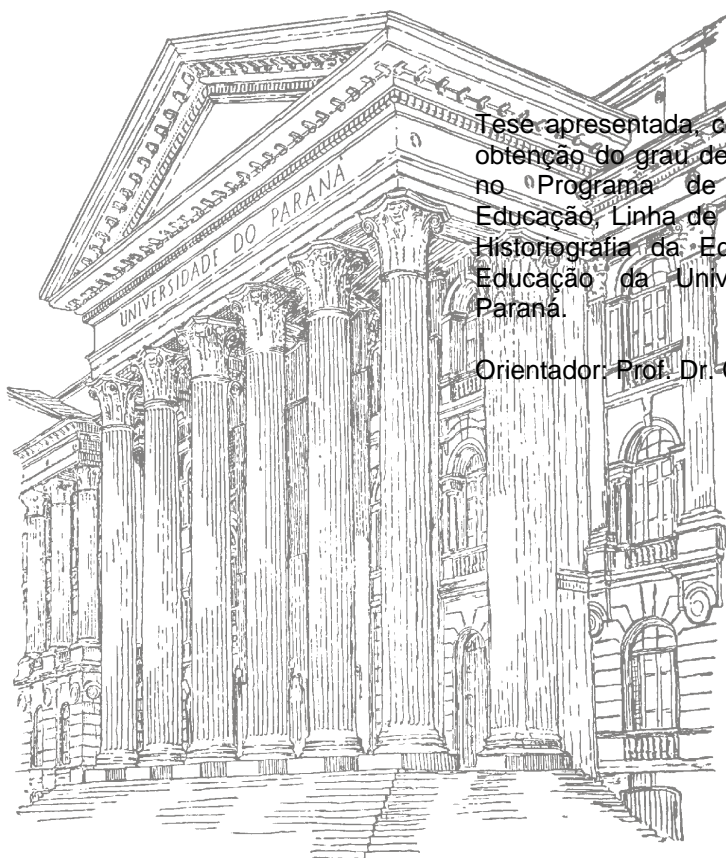
**AS CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIAS
DE INTERVENÇÃO DA INTELLECTUALIDADE ABEANA NA POLÍTICA
EDUCACIONAL DO ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL (1928–1942)**



**CURITIBA
Março/2013**

TELMA FALTZ VALÉRIO

**AS CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIAS
DE INTERVENÇÃO DA INTELLECTUALIDADE ABEANA NA POLÍTICA
EDUCACIONAL DO ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL (1928–1942)**



Tese apresentada, como requisito parcial à
obtenção do grau de Doutor em Educação,
no Programa de Pós-Graduação em
Educação, Linha de Pesquisa de História e
Historiografia da Educação, do Setor de
Educação da Universidade Federal do
Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Vieira

**CURITIBA
Março/2013**

Catálogo na publicação
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Valério, Telma Faltz

As Conferências Nacionais de Educação como estratégias de intervenção da intelectualidade abeana na política educacional do Ensino Secundário no Brasil (1928-1942) / Telma Faltz Valério – Curitiba, 2013. 267 f.

Orientador: Profº. Drº. Carlos Eduardo Vieira

Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Educação - Políticas públicas. 2. Educação e Estado. 3. Ensino secundário - História - Brasil. 4. Intelectuais. 5. Associação Brasileira de Educação. I. Título.


CDD 379



PARECER

Defesa de Tese de **TELMA FALTZ VALÉRIO** para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados: DR. CARLOS EDUARDO VIEIRA (Presidente), DR^a EURIZE CALDAS PESSANHA, DR. NEVIO DE CAMPOS, DR^a DULCE REGINA BAGGIO OSINSKI e DR^a NADIA GAIOFATTO GONÇALVES (Membros Titulares) arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: **"ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO: AS CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO DA INTELLECTUALIDADE ABEANA NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL (1928-1942)"**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR. CARLOS EDUARDO VIEIRA		Aprovada
DR ^a EURIZE CALDAS PESSANHA		APROVADA
DR. NEVIO DE CAMPOS		Aprovada
DR ^a DULCE REGINA BAGGIO OSINSKI		Aprovada
DR ^a NADIA GAIOFATTO GONÇALVES		Aprovada

Curitiba, 18 de março de 2013.



Prof^a Dr^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof^a. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

DEDICATÓRIA

Para
Fernando Silva

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao Dr. Carlos Eduardo Vieira, meu orientador, brilhante intelectual, a quem admiro intensamente e de quem sempre lembrarei com eterno carinho. Pois que durante todo o meu processo de formação, não somente no doutoramento, mas já desde a especialização, tem sido professor, amigo e companheiro, cujo auxílio, ao enfrentar junto comigo os desafios da pesquisa, se fez presente nas mais importantes etapas de minha vida acadêmica. Mais durante esses últimos quatro anos tem demonstrado paciência e gentileza me ensinando a melhor compreender, a aprimorar a escrita e a produzir o trabalho historiográfico. Mesmo nos momentos mais críticos – nos quais muitas vezes pensei em desistir – me ajudou retomar os sentidos e continuar... Por tudo isso...

Meu especial *muito obrigada!*

AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a Eurize Caldas Pessanha, pelas imprescindíveis contribuições ao texto de qualificação e por participar da banca de defesa.

À professora Dr^a Vera Marques Beltrão (*in memorian*) que desde os Seminários de Pesquisa até a qualificação, me auxiliou com preciosas contribuições que enriqueceram o meu trabalho, mas que infelizmente não teve tempo suficiente para ver o resultado.

À professora Dr^a Dulce Regina Baggio Osinski, que desde a estruturação do projeto de pesquisa contribuiu com sugestões, indicações de leituras, e dispensou criteriosa leitura ao trabalho de qualificação, além de sua amizade.

À professora Dr^a Nadia Gaiofatto Gonçalves, minha orientadora do mestrado, que agora compartilha desse momento tão especial na minha trajetória acadêmica por participar da banca de defesa.

Ao Nívio de Campos, amigo do GPHIE, por participar da banca de defesa.

Ao Marcus Levy, meu querido amigo, obrigada por todo apoio, dedicação e amizade.

Ao Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, que além de me acompanhar no período do mestrado, trouxe contribuições para este trabalho nos Seminários de Pesquisa.

À Associação Brasileira de Educação, que gentilmente permitiu a pesquisa em seus arquivos. Agradeço especialmente a Maria Amélia, Carlota e Claudio, que me acompanharam amigavelmente nesse processo de pesquisa.

Às queridas colegas de doutorado, Ana Paula e Elaine, pela constante amizade e pelos momentos alegres que compartilhamos.

Aos colegas do NEPHEM e do GPHIE.

Ao Milton Valério, meu pai, eternizado em minha memória, que estaria muito orgulhoso desse momento...

À Cledir Faltz, minha amada mãe, que sempre me acompanhou e sempre me dispensou amor incondicional.

À Taís Faltz Valério, minha irmã, Alice Valério Frari, minha sobrinha linda, e Sérgio Simonetti, meu cunhado, obrigada por toda ajuda.

Ao Fernando, meu marido, que sempre me apoiou e me fortaleceu nos momentos mais difíceis e que compartilhou momentos muito significativos nesse percurso. Pessoa que admiro, pela paciência, persuasão, inteligência e amor. Muito obrigada!

À Lausane, minha querida amiga que me acompanhou desde o início.

Ao Sálvio Nienkötter, pela revisão cuidadosa e pertinentes sugestões.

A todos os amigos que estiveram presentes durante esse período, mas que se tornaria enfadonho citar a todos aqui.

À CAPES, pelo apoio financeiro que tornou possível esta pesquisa.

A todos, o meu mais sincero agradecimento.

Áporo

Um inseto cava
Cava sem alarde
perfurando a terra
Sem achar escape.

Que fazer, exausto,
Em país bloqueado,
Enlace de noite
Raiz e minério?

Eis que o labirinto
(oh razão, mistério)
Presto se desata:

em verde, sozinha,
antieuclidiana,
uma orquídea forma-se

Carlos Drummond de Andrade

In A rosa do Povo
José Olympio, 1945.

RESUMO

As Conferências Nacionais de Educação (CNEs) promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE), entre 1928 e 1942, constituíram-se em tema privilegiado de análise da presente tese. Mediante a apreciação das conferências e das ações do Estado, este estudo buscou acompanhar as ações e a intervenção da Associação Brasileira de Educação no processo de elaboração da política e da legislação educacional para o ensino secundário no Brasil no período acima mencionado. Ao lado disso, procurou identificar os agentes que lideravam essas reformas e o como intervieram, direta e/ou indiretamente, nas políticas do Estado. Como referencial teórico adotou-se aqui o conceito de Estado Ampliado e de Intelectual, de Antônio Gramsci, e de Redes de Sociabilidade, de Sirinelli. Para atingir o objetivo dessa tese, privilegamos um conjunto amplo de fontes, dentre as quais mais destacaram-se: anais das conferências e congressos, atas de sessões inaugurais, atas de preparação das conferências, discursos de abertura desses eventos, teses, notícias de jornais, entre outros. A tese que pretendemos sustentar é que as políticas públicas para o ensino secundário no Brasil neste período foram resultantes de uma intensa e complexa negociação entre os agentes da sociedade civil, representados pela ABE, e o Estado nacional, representado pelo bloco de forças políticas que apoiou a ascensão de Getúlio Vargas ao poder na década de 1930. Nesse processo verificam-se conflitos e alinhamentos motivados pela oscilação na correlação de força entre Estado e sociedade civil. É possível identificar claramente a permeabilidade do Estado em relação aos argumentos e às reivindicações dos intelectuais abeanos na primeira fase do regime getulista. Essa relação, de mútuo interesse, projetou muitos intelectuais, anteriormente situados estritamente na esfera literária, científica ou pedagógica, para a cena política como reformadores e administradores públicos, mas, em um segundo momento, inaugurado pelo Estado Novo, uma preponderância da iniciativa política do Estado, inclusive no sentido de absorver e de conter a ação da intelectualidade abeana nos marcos do projeto político do regime autoritário. Nas políticas educacionais para o ensino secundário observa-se que apenas enquanto era de seu interesse o Estado atendeu a algumas das diretrizes da ABE. A incorporação das propostas abeanas se dava na medida em que não interferissem nos propósitos de uma política autoritária, apoiada na noção da centralização do controle do Estado sobre o regramento do funcionamento do ensino secundário e, sobretudo, de ampliação da participação do setor privado na oferta de vagas nesse nível de ensino.

Palavras-Chave: Associação Brasileira de Educação; Conferências Nacionais de Educação; Intelectuais; Estado; Ensino Secundário

ABSTRACT

The National Educational Conferences (CNE), promoted by the Brazilian Association of Education (ABE) between 1928 and 1942 constituted the issue chosen for analysis in the present thesis. Through appraisal of the conferences, and the actions of the State, it was sought to evaluate the actions and the Brazilian Association of Education's intervention in the process of implementing educational policy for secondary education in Brazil in the period defined above. Furthermore, it was sought to identify the agents who led these reforms and how they were involved, directly or indirectly, in State policies. In this way, the thesis aims to discuss what the actions and interventions of the ABE in State policies were, concerning the secondary education policy, and how the relationship between the ABE and the State developed. Gramsci's concept of the Extended State and the Intellectual and Sirinelli's Networks of Sociability were adopted as theoretical frameworks. To achieve this thesis's aim, priority was given to a wide set of sources, among which the following stand out: the annals of conferences and congresses, minutes of inaugural sessions, records of preparations for congresses, these events' opening speeches, theses and reports from periodicals, among others. In the present work, we intend to show that public policies for secondary education in Brazil during the abovementioned period resulted from an intensive and complex negotiation between agents of civil society, represented by ABE on the one hand and, on the other, the National State, represented by the bloc of political forces which supported Getúlio Vargas's rise to power in 1930's. It is possible to observe a set of conflicts and alignments happening during this process motivated by the changes in the correlation of forces between Nation State and civil society. It is possible to identify also the permeability of the State to the claims of abean intellectuals in the first stage of Vargas's regimen. This relationship of mutual interest attracted a number of intellectuals, who were formerly dedicated to the literary, scientific or pedagogical field, to the political scene, as reformers and public managers. Afterwards, in a posterior moment opened by The New State, the government policies prevailed, so absorbing and precluding the actions of the abean intellectuals, in the context of the political project of the authoritarian regimen. It is possible to observe that, in implementing policies for secondary education, the National State adopted certain ABE precepts, but only to the extent that they responded to its own interests. Abean proposals were adopted to the extent that they did not obstruct the projects of the authoritarian policy of government, which was based on the notion of centralization of State control over the regulation of the structure of the secondary education and, above all, was directed at promoting the augmentation of the participation of the private sector in the offer of schools dedicated to this level of education.

Key Words: Brazilian Association of Education, National Education Conference, intellectuals, State, Secondary Education

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - REDE DE RELAÇÕES DOS INTELECTUAIS DA ABE.....	54
FIGURA 2 - IMAGEM DE “OBRA GETULIANA” UMA REVISTA PREPARADA POR GUSTAVO CAPANEMA, NOS MOLDES GERMÂNICOS DA ÉPOCA, TRABALHO QUE CAPANEMA COORDENOU NO DIP: FOI FINALIZADO, MAS NÃO PUBLICADO – NO ESTÁDIO SÃO JANUÁRIO OPERÁRIOS E JOVENS COLEGIAIS MARCHAM EM HOMENAGEM AO CHEFE DA NAÇÃO.....	97
FIGURA 3 - ESPAÇOS OCUPADOS POR HENRIQUE TOLEDO DODSWORTH, PRESIDENTE DO DEPARTAMENTO DE ENSINO SECUNDÁRIO DA ABE, 1924.....	107
FIGURA 4 - ESPAÇOS OCUPADOS POR FRANCISCO DE AVELLAR FIGUEIRA DE MELLO, PRESIDENTE DO DEPARTAMENTO DE ENSINO SECUNDÁRIO DA ABE, 1925.....	108
FIGURA 5 - ESPAÇOS OCUPADOS POR ALICE CARVALHO DE MENDONÇA, PRESIDENTE DO DEPARTAMENTO DE ENSINO SECUNDÁRIO DA ABE, 1926.....	109
FIGURA 6 - ESPAÇOS OCUPADOS POR CARLOS MIGUEL DELGADO DE CARVALHO, PRESIDENTE DO DEPARTAMENTO DE ENSINO SECUNDÁRIO DA ABE, 1926.....	110
FIGURA 7 - ESPAÇOS OCUPADOS POR BRANCA DE ALMEIDA FIALHO, PRESIDENTE DO DEPARTAMENTO DE ENSINO SECUNDÁRIO DA ABE, 1927	112
FIGURA 8 - ESPAÇOS OCUPADOS POR CARLOS AMÉRICO BARBOSA DE OLIVEIRA, PRESIDENTE DO DEPARTAMENTO DE ENSINO SECUNDÁRIO DA ABE, 1928-29.....	114
FIGURA 9 - ESPAÇOS OCUPADOS POR EUCLIDES DE MEDEIROS GUIMARÃES ROXO, PRESIDENTE DO DEPARTAMENTO DE ENSINO SECUNDÁRIO DA ABE, 1931.....	115
FIGURA 10 - REDE DE SOCIABILIDADE DOS PRESIDENTES DO DEPARTAMENTO DE ENSINO SECUNDÁRIO DA ABE (1929-1942)	117
FIGURA 11 - FORMAÇÃO FAMILIAR DE FRANCISCO CAMPOS	156
FIGURA 12 - FORMAÇÃO ESCOLAR DE FRANCISCO CAMPOS	156
FIGURA 13 - ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE FRANCISCO CAMPOS	158
FIGURA 14 - REDE DE SOCIABILIDADE DE FRANCISCO CAMPOS.....	160
FIGURA 15 - FORMAÇÃO FAMILIAR DE GUSTAVO CAPANEMA	187
FIGURA 16 - FORMAÇÃO ESCOLAR DE GUSTAVO CAPANEMA	188
FIGURA 17 - REDE DE SOCIABILIDADE DA JUVENTUDE DE GUSTAVO CAPANEMA	191
FIGURA 18 - TRAJETÓRIA POLÍTICA DE GUSTAVO CAPANEMA.....	195
FIGURA 19 - IMAGEM DE “OBRA GETULIANA” UMA REVISTA PREPARADA POR GUSTAVO CAPANEMA, NOS MOLDES GERMÂNICOS DA ÉPOCA, TRABALHO QUE CAPANEMA COORDENOU DO DIP: FOI FINALIZADO, MAS NÃO EDITADO	198
FIGURA 20 - IMAGEM DE “OBRA GETULIANA” UMA REVISTA PREPARADA POR GUSTAVO CAPANEMA, NOS MOLDES GERMÂNICOS DA ÉPOCA, TRABALHO QUE CAPANEMA COORDENOU DO DIP: FOI FINALIZADO, MAS NÃO EDITADO - CAPA DO CATÁLOGO DA EXPOSIÇÃO - ESTADO NOVO: A CONSTRUÇÃO DE UMA IMAGEM	199

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - SEÇÕES DA II CNE (1928).....	64
QUADRO 2 - DEPARTAMENTO E TEMAS DA IIICNE (1929)	64
QUADRO 3 - SEÇÕES E TEMAS DA V CNE (1932-33)	65
QUADRO 4 - SEÇÕES DA VI CNE (1934)	65
QUADRO 5 - TEMAS DO VII CNE (1935)	66
QUADRO 6 - TEMAS DO VIII CNE (1942)	66
QUADRO 7 - REPRESENTANTES DOS ESTADOS NOS CNES.....	77
QUADRO 8 - REPRESENTANTES DA ABE NOS CNES	78
QUADRO 9 - PRESIDENTES DO DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO DA ABE	100
QUADRO 10 - PROPOSIÇÕES DE BRANCA FIALHO PARA O ENSINO SECUNDÁRIO	104
QUADRO 11 - RESPOSTAS DO INQUERITO DO ENSINO SECUNDÁRIO 1928	120
QUADRO 12 - CANDIDATOS DA CONSTITUINTE DE 1934	147
QUADRO 13 - ORGANIZAÇÃO DOS CICLOS E DAS DISCIPLINAS NO ENSINO SECUNDÁRIO SEGUNDO A REFORMA FRANCISCO CAMPOS (1931)	163
QUADRO 14 - PROPOSTA PARA O ENSINO SECUNDÁRIO: ABE E REFORMA FRANCISCO CAMPOS.....	166
QUADRO 15 - PROPOSTA PARA O ENSINO SECUNDÁRIO ABE E REFORMA FRANCISCO CAMPOS	167
QUADRO 16 - PROPOSTA PARA O ENSINO SECUNDÁRIO ABE E REFORMA FRANCISCO CAMPOS	168
QUADRO 17 - PROPOSTA PARA O ENSINO SECUNDÁRIO ABE E REFORMA FRANCISCO CAMPOS	171
QUADRO 18 - PROPOSTA PARA O ENSINO SECUNDÁRIO ABE E REFORMA FRANCISCO CAMPOS	173
QUADRO 19 - PROPOSTA PARA O ENSINO SECUNDÁRIO ABE E REFORMA FRANCISCO CAMPOS	175
QUADRO 20 - MATRÍCULA GERAL NO ENSINO PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO NO BRASIL (1931-1933)	176
QUADRO 21 - MATRÍCULAS E CONCLUSÕES DO ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL	177
QUADRO 22 - ESBOÇO DE DIRETRIZES PARA O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ELABORADO PELA ABE	214
QUADRO 23 - PROPOSTA PARA O ENSINO SECUNDÁRIO: REFORMA FRANCISCO CAMPOS 1931; E REFORMA GUSTAVO CAPANEMA 1942 E PROPOSTA DA ABE	220
QUADRO 24 - PROPOSTA PARA O ENSINO SECUNDÁRIO: REFORMA FRANCISCO CAMPOS 1931; E REFORMA GUSTAVO CAPANEMA 1942 E PROPOSTA DA ABE	222
QUADRO 25 - PROPOSTA PARA O ENSINO SECUNDÁRIO: REFORMA FRANCISCO CAMPOS 1931; E REFORMA GUSTAVO CAPANEMA 1942 E PROPOSTA DA ABE	225
QUADRO 26 - PROPOSTA PARA O ENSINO SECUNDÁRIO: REFORMA FRANCISCO CAMPOS 1931; E REFORMA GUSTAVO CAPANEMA 1942 E PROPOSTA DA ABE	228
QUADRO 27 - ESTRUTURA CURRICULAR ENSINO SECUNDÁRIO CURSO GINASIAL 1942.....	234
QUADRO 28 - ESTRUTURA CURRICULAR ENSINO SECUNDÁRIO CURSO CLÁSSICO E CIÊNTÍFICO 1942	235

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A ABE E AS CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO: CRIAÇÃO E ORGANIZAÇÃO	25
1.1 A CRIAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO: PRIMEIRAS INICIATIVAS.....	25
1.2 AS CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO (II-VIII CNE).....	55
1.3 AGENTES DAS CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O ESTADO.....	68
2 A ABE E A REFORMA FRANCISCO CAMPOS PARA O ENSINO SECUNDÁRIO.....	98
2.1 O DEPARTAMENTO DE ENSINO SECUNDÁRIO NA ABE	98
2.1.2 <i>O inquérito do ensino secundário</i>	118
2.2 O ENSINO SECUNDÁRIO NAS CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO (II A IV)	128
2.3 ASPECTOS DA POLÍTICA DE GETÚLIO VARGAS E DA TRAJETÓRIA POLÍTICA E EDUCACIONAL DE FRANCISCO CAMPOS	143
2.3.1 <i>Finalidades e Organização do Ensino Secundário na Reforma Francisco Campos</i>	160
3 A ABE E A LEI ORGÂNICA DO ENSINO SECUNDÁRIO DE GUSTAVO CAPANEMA.....	183
3.1 ASPECTOS DA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL E POLÍTICA DE GUSTAVO CAPANEMA	183
3.2 O ENSINO SECUNDÁRIO NAS CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO (VI – VIII)	204
3.3 O INQUÉRITO SOBRE A EDUCAÇÃO NACIONAL E O POSICIONAMENTO DA ABE	210
3.4 A REFORMA GUSTAVO CAPANEMA PARA O ENSINO SECUNDÁRIO (1942)	216
3.4.1 <i>Finalidades e Organização da Lei Orgânica do Ensino Secundário</i>	216
CONSIDERAÇÕES FINAIS	241
FONTES:.....	250
REFERENCIAS:.....	255
ANEXO 1: CARTA-CONVITE PARA O IV CNE	265
APÊNDICE 1: PRESIDENTES DA ABE	267

INTRODUÇÃO

As Conferências Nacionais de Educação (CNEs) promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE), entre 1928 e 1942, constituíram-se em tema privilegiado de análise da presente tese. Mediante a apreciação das conferências e das ações do Estado¹, buscou-se acompanhar as ações e a intervenção da Associação Brasileira de Educação no processo de implementação da política educacional para o ensino secundário no Brasil no período acima delimitado. Ao lado disso, procurou-se identificar os agentes que lideravam essas reformas e como esses agentes intervieram direta e/ou indiretamente, nas políticas do Estado.

Neste contexto, esta tese objetiva discutir quais foram as ações e a intervenção da ABE nas políticas do Estado no que se refere à política educacional secundária e como se deu a relação entre ABE e Estado. A tese que pretendemos sustentar é que as políticas públicas para o ensino secundário no Brasil neste período foram resultantes de uma intensa e complexa negociação entre os agentes da sociedade civil, representados pela ABE, e o Estado nacional, representado pelo bloco de forças políticas que apoiou a ascensão de Getúlio Vargas ao poder na década de 1930. Nesse processo verificam-se conflitos e alinhamentos motivados pela oscilação na correlação de força entre Estado e sociedade civil, e é possível identificar claramente a permeabilidade do Estado em relação aos argumentos e às reivindicações dos intelectuais abeanos na primeira fase do regime getulista e, em um segundo momento, inaugurado pelo Estado Novo, uma preponderância da iniciativa política do Estado, no sentido de cooptar e de conter a ação da intelectualidade abeana aos marcos do projeto político do regime autoritário.

Dessa inter-relação, chegamos às duas questões que balizaram o olhar e os questionamentos lançados às fontes:

- Como se efetivaram as ações e intervenções da Associação Brasileira de Educação em relação à política educacional para o ensino secundário e na sua relação com o Estado?

¹ Quando nos referimos ao Estado nessa tese, estamos nos referindo à instância maior do poder, o governo federal.

- Que *intelligentsia* adquiriu autoridade nos espaços de formulação de políticas para o ensino secundário e qual sua rede de sociabilidade?

Delineado esse horizonte, para a construção do estudo recorreremos a um amplo conjunto de fontes, que compreendeu atas de preparação das conferências, atas de seções, atas de sessões inaugurais, atas do conselho diretor da ABE, cartas-convite para as CNEs, cartas de conclusão das conferências, cartas de sugestões, documentos redigidos e endereçados aos governos de determinados períodos, discursos de abertura das conferências, folders, livros de membros da ABE, livros expostos durante as conferências, memoriais em homenagem a membros importantes da ABE, moções apresentadas durante algumas conferências, notícias de jornais veiculadas durante as conferências, ofícios enviados e recebidos, pareceres, programas das conferências, relação de participantes, relatórios dos comitês especiais, relatórios de debates, resumos de trabalho, revistas, teses apresentadas nas conferências, trabalhos de correlatores.

Após a análise desse conjunto abrangente de fontes, foi necessário selecioná-las e classificá-las, isto é, avaliar como que cada uma delas poderia contribuir para a exposição e a análise que nos propomos realizar. As teses, os relatórios de comitês especiais, relatórios de debate, resumos de trabalho nos deram uma ampla visualização de como esses abeanos² estavam compreendendo o ensino secundário, e os inquéritos organizados pela seção do ensino secundário nos permitiram perceber qual a política educacional vislumbrada por eles. Os livros expostos nas conferências faziam ressoar as ideias desses abeanos para um público maior, além disso, o fato de haver membros da ABE atuando em órgãos de destaque no Estado auxiliou para que seu projeto educacional ressoasse além do espaço da instituição, particularmente no que diz respeito à interlocução com o Estado.

De posse desse amplo conjunto de fontes, o recorte temporal escolhido para esta pesquisa foi o de 1928 a 1942, uma vez que é nesse período que ocorrem os principais debates no interior da ABE sobre o tema do ensino secundário (CNEs de

² O termo abeano utilizado nesse trabalho para designar os intelectuais que atuaram na associação foi apropriado dos documentos produzidos pela própria Associação Brasileira de Educação.

1928 e 1929) e, também, as mais importantes intervenções do Estado nesse âmbito, materializadas na Reforma do Ensino Secundário de Francisco Campos (1931) e na Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942), de Gustavo Capanema. Desse modo, refletir sobre a política educacional brasileira para o ensino secundário no governo de Getúlio Vargas exigiu dedicar uma atenção redobrada para a ação dos intelectuais que, atuando no campo da educação, partilharam da criação de diretrizes políticas e da própria dinâmica estabelecida entre o Estado e a sociedade.

Para o estudo dos intelectuais adotou-se nesse trabalho o conceito de intelectual de Antonio Gramsci, especificamente do intelectual enquanto organizador da cultura³. Os intelectuais para Gramsci são aqueles que exercem as funções de produção, organização e difusão da cultura. Para Gramsci (2004, p.53), o intelectual deve “imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanente’”. Essas dimensões heurísticas do conceito de Gramsci, que enfatizam as práticas persuasivas e organizativas dos intelectuais, serão norteadoras da análise que realizaremos nessa tese sobre o comportamento social dos intelectuais abeanos. No projeto gramsciano percebe-se um intento maior de associar os intelectuais, adjetivados por ele de orgânicos, aos interesses políticos e econômicos das classes fundamentais (burguesia e proletariado). O intelectual foi pensado por ele como sujeito social engajado em causas políticas e culturais que se vinculam mediamente a contextos estruturais mais amplos, que incluem interesses econômicos e posicionamentos ideológicos próprios das diferentes classes sociais. Gramsci construiu a sua interpretação do mundo social, articulando intimamente a economia, a política e a cultura. A análise desse contexto estrutural, particularmente da esfera econômica, que justifica na visão gramsciana a adjetivação dos intelectuais como orgânicos às classes fundamentais, não será efetivada nesta pesquisa, uma vez que exigiria um conjunto diferenciado e ampliado de fontes e de suportes teóricos. Logo, intencionando evitar simplificações analíticas que associam mecanicamente sujeitos, projetos e classes sociais, privilegiamos nessa tese os aspectos culturais (reformas educacionais) e os políticos (relações entre ABE e

³ A organização da cultura é tema recorrente nas teses das conferências. Os abeanos acreditavam que somente a partir da organização da cultura seria possível a unidade nacional, e a organização da cultura deveria ser realizada a partir da cultura literária, cívica e moral.

Estado) presentes na arquitetura do conceito de intelectual em Gramsci e evidenciados pelos discursos e pelas práticas dos intelectuais abeanos.

A ABE foi criada em 1924, por Heitor Lyra da Silva⁴, Everardo Backheuser⁵, Edgar de Mendonça⁶ e Francisco Venâncio Filho⁷. A esses foram congregando-se

⁴ Heitor Lyra da Silva Engenheiro, Matemático, Físico e Pedagogo. Foi professor em diversos graus de ensino, aos 17 anos em 1896 recebeu o título de bacharel em letras do Colégio Nacional (antigo Pedro II); Cursou engenharia na Escola Politécnica; 1912 catedrático na cadeira de mecânica e resistência dos materiais do curso de Arquitetura da Escola de Belas Artes; No ensino secundário foi professor de Física do Ginásio Brasileiro e do Curso Jacobina; auxiliou Carneiro Leão na reforma do ensino primário em 1925 elaborando principalmente os programas de matemática. Professor de Engenharia na E. F. Paulista – escola profissional de energias, seus companheiros nessa escola eram Henrique Burnier; César Rabelo; Roberto Marinho e Mário Freire. Ainda foi Professor na Escola de Artífices de Jundiaí e auxiliou a criação da escola profissional Wenceslau Brás; foi membro da Federação de Estudantes Brasileiros e da Liga Pedagógica do Ensino Secundário dirigida por José Piragibe. Heitor Lyra da Silva, Everardo Backheuser, Levi Carneiro e Francisco Venâncio Filho eram amigos de juventude e continuaram de acordo com o relato de Everardo até a morte de Heitor (BACKHEUSER, 1946, p.193-219).

⁵ Everardo Backheuser formou-se em Mineralogia e Geologia no Colégio Nacional, também engenheiro, começou sua carreira como professor aos 16 anos em 1894, dava aulas particulares para ajudar no sustento da família simples, de acordo com seu relato. Everardo foi autodidata, na maior parte de sua formação intelectual. Em 1886 tornou-se assistente do professor Nerval de Gouveia na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, em seguida tornou-se professor catedrático de Mineralogia e Geologia nessa instituição. Lecionou ainda, como professor de Pedagogia, Geografia Humana e do Brasil, Didática de geografia e Administração Escolar no Instituto Santa Úrsula e nas Faculdades Católicas. Também dispensou parte de seu tempo a pesquisas antropogeográficas nos bairros cariocas. Concomitante a carreira de professor foi Deputado da Assembléia Legislativa; Chefe da Diretoria de Obras da Prefeitura do Distrito Federal. Foi membro do Instituto de Pesquisas Educacionais; Associação Brasileira de Educação (até 1932); Associação de Professores Católicos; Secretaria de Educação de Ação Católica; e da Comissão Nacional de Ensino Primário. (BACKHEUSER, 1946, p.94-112). Após os intelectuais católicos abandonarem a Associação Brasileira de Educação por ocasião da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Em 1933, Everardo Backheuser fundou a Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE), essa instituição na interpretação de (SILVA, 2006, p.4). Constituiu-se como “organismo centralizador do movimento católico pelo ensino, para articular o trabalho geral, reunir ideias e encaminhar tecnicamente a ação comum, sem desperdícios de energias, reconhecendo que só assim será possível a difusão no Brasil, da escola católica de todos os graus”.

⁶ Edgard Sussekind de Mendonça nasceu no Distrito Federal (RJ) em 1896. Foi diretor das Escolas Profissionais de Artes Mecânicas e de Artes Gráficas; assistente da Escola Superior de Agricultura; professor do Instituto de Educação do Distrito Federal; Sócio Fundador da ABE.

⁷ Francisco Venâncio Filho nasceu em Campos, Rio de Janeiro, a 14 de abril de 1894. Cursou humanidades no Colégio Aquino do Rio de Janeiro, Formou-se em engenharia civil em 1916. Nesse mesmo ano ingressou no Corpo Docente da Escola Normal, posteriormente transformada em Instituto de Educação. Participou ativamente da ABE, sendo ainda um dos signatários destacados do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932). A par do papel na renovação do sistema educacional brasileiro, empenhou-se da renovação do ensino das ciências exatas, interessando-se também pelo processo de formação da sociologia brasileira, em especial a obra de Euclides da Cunha. Foi assíduo colaborador na imprensa periódica e em revistas. Em reconhecimento à sua contribuição à educação brasileira, mereceu da Academia Brasileira de Letras o Prêmio Francisco Alves (1937). Faleceu no Rio de Janeiro a 12 de agosto de 1946, aos 52 anos de idade.

outros intelectuais de variadas formações, mas declarando um objetivo comum: “promover no Brasil a difusão e o aperfeiçoamento da educação em todos os ramos” (ESTATUTO DA ABE, 1924). A definição do propósito da própria existência da ABE, bem como a composição do quadro de associados, aponta para a realidade de que a despeito da formação diferenciada e, por suposto, das diferentes visões de mundo de seus membros, os rumos da ABE foram traçados dentro de uma linha de ação comum, articulada a objetivos pontuais negociados entre os seus membros.

Apesar das diferenças de formação e de pontos de vista, esses intelectuais reunidos na ABE eram consentâneos quanto à ideia de constituir no país uma *nacionalidade*. De acordo com Carvalho (2003), esse ideário funcionava como elemento aglutinador dos intelectuais engajados na campanha educacional, unificando-os em torno da causa educacional. Nesse sentido, nota-se que, quando visava a elaborar alguma proposta educacional a associação se esforçava para manter uma só posição que representaria toda a instituição.

A esse respeito, Gramsci atentou para que não possa haver associação com capacidade de desenvolvimento que não seja sustentada por determinados princípios na busca da solidez interna e da homogeneidade necessárias para alcançar o seu objetivo (GRAMSCI, 2004, p.231). Tais requisitos parecem estar presentes na conformação da ABE, também como a face visível da instituição perante a sociedade e o Estado.

Com o objetivo de melhor compreender como se estruturou a relação entre o Estado e a ABE, adotou-se aqui o conceito gramsciano de estado ampliado. Para esse autor, o Estado não deve ser entendido no sentido estreito de “governo”. Gramsci divide o Estado entre a sociedade política, que é o espaço das instituições políticas e do controle legal e constitucional formada por um conjunto de aparelhos ligados às forças armadas, à polícia e ao aparato burocrático dos poderes executivos e judiciários; e a sociedade civil, que deve ser compreendida como uma esfera privada, não estatal, formada por um conjunto de instituições responsáveis pela representação de diferentes tipos de interesses políticos, econômicos e culturais. Esses organismos privados são responsáveis pela elaboração e/ou difusão de visões de mundo que ganham institucionalidade no âmbito do sistema escolar

(público e privado), nas igrejas, nos partidos políticos, nos sindicatos, nas associações culturais e nos meios de comunicação de massa.

Desse modo, o Estado Ampliado é um conceito que pretende apreender as relações de força e tensões entre sociedade política e sociedade civil. Para Gramsci o estado ampliado (sociedade política + sociedade civil) é o lugar onde se produz a luta hegemônica entre os diferentes agentes e projetos sociais. Essas disputas, que exigem para sua compreensão a análise histórica para dimensionar as singularidades inerentes aos diferentes contextos culturais e temporais, podem ser representadas pela oscilação entre o uso da força ou a conquista do consenso na definição dos rumos dos projetos nacionais. Em outros termos, na predominância do protagonismo político da sociedade civil (consenso) ou da sociedade política (força) na produção do mundo social. Este cenário de correlação de forças pode servir para manter ou transformar as relações sociais de acordo com os interesses das forças hegemônicas.

Nesses termos, a ABE, entendida como instância da sociedade civil, buscou granjear maior representatividade nas decisões do Estado, enquanto o Estado, como órgão público, desejava conquistar o consentimento das instâncias da sociedade civil para a estruturação de um projeto nacional. Nessa relação, foi estabelecido um jogo no qual cada um procurou incutir no outro o valor de suas proposições.

Dessa maneira, compreendemos que esses intelectuais reunidos na ABE foram representantes de uma ampla rede de disseminação de ideias educacionais vinculadas a visões políticas diferenciadas, na medida em que se orientavam pela crença de que a eles caberia a construção de uma identidade para a nação brasileira, tendo o Estado como sua principal força realizadora. Todavia, a relação estabelecida entre ABE e Estado foi composta por acordos, contradições e tensões. Isso exigia que os intelectuais reunidos nesse espaço fossem portadores de algumas credenciais que lhes permitissem participar do jogo, tais como: posição social (classe social), formação científica, pedagógica ou literária, gênero, geração e, sobretudo, reconhecimento na esfera pública. A reunião dessas credenciais, mais as relações sociais estabelecidas com outros sujeitos, lhes outorgava maior ou menor poder de fala perante o grupo e o Estado.

Essas relações sociais estabelecidas entre os indivíduos são estabelecidas em uma estrutura denominada *rede de sociabilidade*⁸, termo cunhado pelo autor francês Jean François Sirinelli que adotamos neste estudo a fim de compreender as ações engendradas pelos intelectuais no que se refere ao ensino secundário no país.

Estas redes de sociabilidade são formadas em espaços nos quais os intelectuais se reúnem, ou seja, no meio intelectual e social em que os laços são estabelecidos, tais como o entorno de uma redação de revista ou de associações culturais e científicas de diferentes tipos, e buscam usar estratégias que asseguram a projeção dessas estruturas. Esses espaços permitem novas adesões por meio de amizades, interesses em comum, posições etc., são espaços de fermentação intelectual, de relação de empatia, mas também de competitividade. Essa relação de empatia ou competitividade entre as partes se estabelece tal qual as demais pessoas estabelecem relações de trabalho, de negócios e demais contatos, de forma a facilitar a movimentação dentro da própria rede e na associação a outras redes.

Uma rede de sociabilidade pretende estudar as relações existentes entre os agentes. Tal metodologia de análise dá especial atenção às conexões sociais, sejam essas de parentesco, amizade, afinidade, ou quaisquer outros tipos indicados pelo pesquisador que podem, além de definir a qualidade das relações, apontar a sua intensidade, desde que para tanto haja critérios pré-estabelecidos. A preocupação principal dessa abordagem é relativa aos tipos e formas de relacionamentos mantidos pelos agentes envolvidos, e a como esses laços podem interferir no seu comportamento e nas suas escolhas. Parte importante do método consiste na elaboração de gráficos que ilustram essa rede. O gráfico é formado por nós (que representamos as unidades), as linhas (que simbolizam as relações) e as setas, que indicam os sentidos das ligações.

Para a elaboração desses gráficos utilizamos um software chamado Visual Understanding Environment (Vue). Como destacou Gil (2011), no seu estudo sobre network analysis, existem programas mais complexos para esse estudo como o

⁸ Norbert Elias designa esse termo como rede de interdependência. Para ele as formações sociais se produzem historicamente pela existência de redes de dependência e interdependência humanas individuais e/ou grupais e/ou societárias.

Cyram Net Miner e o Pajek. No entanto, o Vue atendeu a todas as necessidades apresentadas pela pesquisa. Ao utilizarmos essa metodologia de análise não pretendemos dar conta da totalidade das relações, mas apenas apresentá-las de uma forma ordenada e visualmente inteligível para o leitor e que lhe dê condições de compreender melhor visualmente essas tramas existentes nas relações humanas, que muitas vezes foram decisivas nas tomadas de decisões.

Sirinelli explicita que “as redes secretam, na verdade, microclimas à sombra dos quais a atividade e o comportamento dos intelectuais envolvidos frequentemente apresentam traços específicos” (SIRINELLI, 2003, p.252). Contudo, “a palavra sociabilidade reveste-se de uma dupla acepção, ao mesmo tempo ‘redes’ que estruturam e ‘microclima’ que caracteriza um microcosmo intelectual particular” (SIRINELLI, 2003, p.254).

Dessa maneira, a ABE representou esse espaço de sociabilidade que uniu esses intelectuais de diferentes formações, com crenças e convicções diferenciadas em torno de um único tema, a Educação. Tendo em conta que os relacionamentos sociais não são homogêneos, ou seja, que nem todos se conhecem, podemos pensar a associação como essa ponte entre os sujeitos, o mediador ligando pessoas e grupos de diferentes naturezas e aproveitando dos benefícios dessa posição. Porém, como as redes de sociabilidade são o resultado das relações humanas dentro de um determinado espaço, isso significa que estas podem ser simples ou altamente complexas. No caso da ABE pôde-se constatar que esta fazia parte de uma enorme rede construída pelos intelectuais que dela faziam parte, pois, além de circular dentro da associação, esses agentes ocupavam posições importantes no Estado, em instituições de ensino públicas e privadas, associações culturais, em revistas, jornais, etc., e, por estarem nesses outros espaços, se relacionavam com outros indivíduos, que também passavam a circular dentro da ABE e assim consecutivamente. Essa circularidade nos diferentes espaços por meio dos agentes muitas vezes contribuía para que as decisões tomadas ressoassem e tivessem maior aceitação e em escalas muito maiores, muitas vezes nem mesmo imaginadas pelos envolvidos e/ou até mesmo facilitadas.

A partir dessas relações sociais se engendrou um modo de ser, uma visão de mundo compartilhada por esses agentes de acordo com as épocas e os intelectuais

que dela faziam parte. Além disso, essas relações entre os agentes se definiram não só pelo seu poder e pela sua persuasão sobre os outros, mas também “pela própria imagem que o espelho social refletia” (RIOUX; SIRINELLI, 1998, p.262).

Considerando esses aspectos e o objetivo da pesquisa, foi efetuada uma leitura das produções relacionadas ao tema Associação Brasileira de Educação, Conferências Nacionais de Educação, bem como do contexto histórico entre 1928 e 1942. Foram muitos os trabalhos desenvolvidos sobre as conferências, especialmente a respeito da primeira delas. Esses trabalhos nos ajudaram a refletir sobre o nosso objeto de análise, a conhecer novas fontes, a delinear o estudo.

Num primeiro momento, a análise do movimento e do pensamento dos intelectuais da Associação Brasileira de Educação mostrou-se primordial para a elaboração desta tese. Carvalho, na obra *Molde nacional e fôrma cívica: Higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação - 1924-1931* (1998) expôs o sentido eminentemente político da ABE. Sua narrativa abordou os consensos e dissensos presentes nos projetos político-educacionais que moldaram a instituição. Desse modo, pudemos compreender melhor juntamente com as fontes as disputas educacionais entre os intelectuais reunidos na ABE e sua proposta para ensino secundário. Mignot, em *Baú de memórias, bastidores de histórias: O legado pioneiro de Armanda Alvaro Alberto* (2002) nos auxiliou na análise da trajetória de Armanda Alvaro, membro atuante da ABE e signatária do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Strang, com *O saber e o credo: Os intelectuais católicos e a doutrina da Escola Nova - 1924-1940* (2008), sua tese de doutorado, auxiliou na compreensão do debate católico presente na ABE e a saída desse grupo confessional da associação no ano de 1932.

Importou também compreender como o discurso da modernidade se refletiu na prática desses intelectuais. Vieira, no texto *Intelectuais e o discurso da modernidade na I Conferência Nacional de Educação - Curitiba-1927* (2007), destacou a prática social dos intelectuais nos processos de produção, veiculação e recepção do discurso sobre a relação entre educação e modernidade. Sob o título *O discurso da modernidade nas conferências educacionais na década de 1920 no Paraná* (2007), Bona Júnior e Vieira analisaram o discurso que associa educação e modernidade nas teses de dois importantes eventos educacionais da década de

1920: o Congresso de Ensino Primário e Normal (1926) e a I Conferência Nacional de Educação (1927).

De outro modo para a interpretação do pensamento educacional de 1928 a 1942, utilizamos o livro *Tempos de Capanema*, de Schwartzman, Bomeny e Costa (2000) que destacou alguns aspectos da atuação de Gustavo Capanema frente ao Ministério de Educação e Saúde de 1934 a 1945. Esta obra em muitos momentos nos auxiliou na reflexão e na compreensão de importantes tramas nas quais as fontes não davam pistas. Também autores como Dallabrida (2009) *A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário*, nos ajudaram a refletir sobre aspectos presentes na reforma do ensino secundário como a estrutura e objetivos desse ensino. As ações de Francisco Campos estabelecidas para esse nível de ensino - os quais as fontes não apontavam; Moraes (1992a,b) *Educação, Política e Ideologia: Análise de algumas propostas educacionais de Francisco Campos*, - revelaram aspectos da trajetória de Francisco Campos necessários para a problematização do objeto proposto nessa tese. Horta (2010), na obra *Gustavo Capanema*, também apresentou aspectos da trajetória intelectual desse político, que auxiliou na formação de toda a trama envolvida na implementação da política educacional secundária. Ainda, Xavier, na obra *Manifesto dos Pioneiros da Educação: Um legado educacional em debate* (2004), auxiliou na compreensão das motivações dos diferentes intelectuais que assinaram o manifesto de 1932. Essa obra ressaltou a divergência de ideias existente entre os educadores que assinaram o Manifesto e as contribuições do movimento de renovação educacional no processo de remodelação das ciências sociais no Brasil; Martins, cuja tese de doutorado *A disciplina escolar de história no ensino secundário paranaense: 1931 a 1951* (2006) nos apoiou na compreensão de algumas ações tomadas nas reformas educacionais de Francisco Campos e Gustavo Capanema.

Para o entendimento do contexto político e do ideário da década de 1920 foram essenciais as obras de Herschmann e Pereira (1994) *Invenção do Brasil Moderno: medicina, educação e engenharia nos anos de 20-30*; Lorenzo e Costa (1997) *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*; Svcenko (1999) *Literatura como Missão*, Lucia Lippi Oliveira (1997) *Questão Nacional na Primeira República*. Esses autores identificaram os anseios e projetos de intelectuais brasileiros para a

formação da nacionalidade bem como do *Brasil moderno*. Já para a melhor apreensão do contexto político de Getúlio Vargas no conflituoso período recortado, de 1930 a 1942 – Governo Provisório (1930-1934), Governo Constitucional (1934-1937), Estado Novo (1937-1945) – os estudos principais foram os de Boris Fausto na coleção elaborada por ele *História Geral da Civilização Brasileira* volumes 9, 10 e 11, em que vários autores participaram com textos como Oscar Beozzo; Ângela Gomes, Eli Diniz entre outros. Ainda, as obras de José Murilo de Carvalho (2005) *Forças Armadas e política no Brasil* apontaram esclarecimentos dos bastidores da política educacional de Francisco Campos e de intelectuais abeanos nela envolvidos nos quais as fontes não esclareciam. Simon Schwartzman (1983), na obra *O intelectual e o poder: a carreira política de Gustavo Capanema*, nos auxiliou a compreender melhor o intelectual e aspectos de sua carreira política, e dos intelectuais que estavam ao seu lado, bem como de seus principais mentores, como é o caso de Alceu Amoroso Lima e Francisco Campos.

Concluimos essa introdução apresentando, esquematicamente, o roteiro seguido. A análise proposta foi organizada em três capítulos. No primeiro, intitulado “A Associação Brasileira de Educação e as Conferências Nacionais de Educação: Criação e organização”, são abordadas as seguintes questões: como se constituiu e se organizou a Associação Brasileira de Educação; como se processaram as Conferências Nacionais de Educação de 1928 a 1942; quem eram os agentes que transitavam nesses eventos e qual sua relação com o Estado.

No segundo capítulo, intitulado “A Associação Brasileira de Educação e a reforma Francisco Campos”, investigou-se quem eram os intelectuais que estavam à frente do ensino secundário na ABE e do Estado, com o intento de verificar quais eram as formulações privilegiadas para esse nível de ensino em ambos os cenários. Coube aí também verificar as redes de sociabilidade e as estratégias utilizadas pela ABE para que as suas ideias pudessem ganhar projeção no meio educacional e angariar o poder na esfera estatal.

No terceiro capítulo, intitulado “A Associação Brasileira de Educação e a lei orgânica do ensino secundário de Gustavo Capanema”, buscou-se explicitar, por meio da análise das conferências e da lei orgânica para o ensino secundário, como as reformas refletiram o contexto do período, e se e como as propostas abeanas

para o ensino secundário foram adotadas pelo governo federal nas reformas implementadas.

1 A ABE E AS CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO: CRIAÇÃO E ORGANIZAÇÃO

1.1 A CRIAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO: PRIMEIRAS INICIATIVAS

A necessidade de construção de uma identidade nacional foi tema destacado no Brasil, especialmente nos finais do século XIX e durante as primeiras décadas do XX, pois o confronto do Brasil com outros países mostrava uma série de diferenças, apontando singularidades que passaram a ser avaliadas ora de forma positiva, ora negativa. Herschmann e Pereira (1994, p.12), consideraram que tanto na última década do século XIX quanto nos anos 1930, era possível constatar a preocupação por parte das elites em montar “um arcabouço institucional que ‘localizasse’ no espaço social as ideias hegemônicas”. Enquanto na virada do século XIX para o XX a palavra de ordem era ‘civilizar’, é dizer, ficar equiparado com a Europa, nos anos 1930 a questão fundamental era adequar as ideias modernas com a realidade institucional do país.

Nesse sentido, as expressões modernismo, modernização e modernidade, foram amplamente divulgadas no cenário intelectual dos séculos XIX e XX⁹. Para Norberto Bobbio (1998), a modernização é passível de ser definida cronológica e geograficamente, uma vez que é compreendida como um conjunto de mudanças operadas na esfera política, econômica e social.

Já a modernidade, com múltiplas acepções, de contornos indefinidos, possui características que variam de lugar para lugar. Para Marshall Berman (1986) ser moderno seria um misto de “desintegração e mudança, luta e contradição, poder, crescimento, autotransformação” que ao mesmo tempo em que nos dá certezas nos

⁹ Para Vieira (2011), o modernismo conotou movimentos estéticos, enquanto a modernização significou medidas de racionalização da vida social e esfera econômica. No entanto esses conceitos modernismo, modernização e modernidade, são termos que coexistem e se interrelacionam, assumindo significados ora bastante próximos, ora distintos.

traz incertezas. Além disso, a modernidade também teria desenvolvido uma variedade de tradições próprias.

Na visão de Touraine (1994) a modernidade não pode ser concebida separada da modernização, pois o progresso da nação seria possível não apenas pelas ideias, mas dependeria também da mudança das formas de produção e trabalho.

Já o termo modernismo é usado frequentemente para sugerir o perfil geral das artes. Peter Gay (2009) considera que desde a metade do século XIX o termo modernismo foi utilizado para designar todo e qualquer tipo de inovação ou objeto que demonstrasse uma dose de inovação ou originalidade. Ainda frisou que “o estilo modernista foi mais do que um agregado fortuito de protestos de vanguarda, ele gerou uma nova maneira de ver a sociedade e o papel do artista dentro dela, criou uma nova forma de avaliar as obras culturais e seus autores” (p.19).

Desse modo, o desejo do “novo”, a crítica aos padrões e ideias instituídas perpassaram os discursos de intelectuais do século XIX para o XX. Para Oliveira (1997, p.187), o período Republicano foi marcado por duas grandes interpretações sobre o Brasil, ou seja, dois modelos de identidade nacional. A primeira delas considerava positivo o passado colonial e imperial. Acreditava-se na excelência das nossas tradições, fruto da colonização portuguesa e da ação da Igreja católica. Nesse sentido, a nacionalidade estava na valorização do singular, daí a repulsa em tomar como modelo a sociedade americana, fruto da colonização inglesa e do protestantismo.

A segunda interpretação via a necessidade da ruptura da República com o seu passado português corporificado no regime monárquico. Os republicanos desejavam integrar o Brasil ao mundo americano, identificado com a modernidade e com o regime republicano. Desse modo, a nacionalidade seria o resultado da luta contra o passado, da construção de uma nova sociedade organizada politicamente pelos nacionais e na qual as classes empresariais brasileiras gozariam lugar de destaque.

Ainda outra versão do nacional que procurava solucionar este impasse era o ufanismo que pensava a nacionalidade não como resultado dos regimes políticos, mas como resultado das condições naturais da terra. Para eles a natureza

abençoada do nosso país garantiria um futuro promissor e livre dos regimes políticos e de querelas partidárias.

Dentro de toda essa disputa ideológica os republicanos buscaram construir uma tradição e uma memória que mostrasse que o regime republicano era a única solução para o Brasil, pois, “era preciso, vencer o ‘atraso colonial’, era preciso promover o trabalho assalariado, o mercado, em suma, implantar um *ethos* capitalista” (HERSCHMANN; PEREIRA, 1994, p.26). Desse modo, os primeiros anos da República foram conturbados política, econômica e socialmente. Após essa fase, instituiu-se uma forma de fazer política denominada como política do *café com leite*¹⁰. Esta nova ordem, na interpretação de Oliveira, “produziu um afastamento entre os intelectuais e a política” por se desiludirem com a república esses passam a escrever nos jornais, realizar conferências sobre os assuntos em moda. “É o período em que a literatura é vista como *sorriso da sociedade*” (OLIVEIRA, 1997, p.188).

No que se refere às condições sociais da população, Nicolau Sevcenko descrevendo sobre o processo de *aburguesamento* da cidade do Rio de Janeiro, que ao menos na primeira fase da história da primeira República foi o palco de muitas inovações, salientou que a paisagem do centro da cidade ganhava contornos europeizados, a imprensa desencadeava uma campanha de “caça aos mendigos” visando à eliminação de esmoleres, pedintes, indigentes, ébrios, prostitutas e quaisquer outros grupos marginais das áreas centrais da cidade” (1995, p.34). O intuito de tais ações era o de evitar o contato entre duas sociedades que ninguém mais admitia ver juntas, embora “fossem uma e a mesma”. Desse modo, a “modernidade brasileira” omitia os problemas, os conteúdos marcados pelo autoritarismo e pela violência, bem como as grandes contradições que estes novos tempos anunciavam e sobre as quais em grande medida se apoiavam.

¹⁰ A política do café com leite foi uma política de revezamento do poder nacional executada na República Velha entre 1898 e 1930, por presidentes civis fortemente influenciados pelo setor agrário do estado de São Paulo - mais poderoso economicamente, principalmente devido à produção de café - e Minas Gerais - maior polo eleitoral do país da época e produtor de leite. Revezavam-se no poder representantes do Partido Republicano Paulista (PRP), e do Partido Republicano Mineiro (PRM), que controlavam as eleições e gozavam do apoio da elite agrária de outros estados do Brasil. O voto não era secreto, o que tornava o voto a cabresto e a fraude eleitoral práticas comuns. Maiores detalhes ver: LEAL, Victor Nunes, *Coronelismo, enxada e voto*.

A Primeira Guerra Mundial destruiu a crença no progresso, na paz e na tranquilidade. Nas palavras de Oliveira (1997), o conflito produziu uma distinção entre a Europa representante da velha civilização decadente, e a América, espaço da nova civilidade e do futuro. Portanto, o Brasil não poderia mais ser tributário de uma civilização arcaica, refirmando a crítica à imitação de modelos. Nesse intuito os intelectuais¹¹ vão exercer um papel de destaque:

A intelectualidade passa por uma tentativa de depurar o grupo intelectual nas suas crenças, gostos e características, selecionando os elementos e destilando as ideias, afim de que ele pudesse assumir o destino a que os novos tempos o arrastavam. A nova febre nacionalista os conduziria à condição de “escol da pátria”. Era preciso, pois, separar o joio do trigo. (SEVCENKO, 1995, p.100).

Diante disso, vários intelectuais dentre eles, Olavo Bilac, Alberto Torres e Monteiro Lobato se juntaram na tentativa de conhecer e denunciar os problemas do Brasil. Denunciavam um país arcaico, gerido por uma política incompetente, além de retratarem um povo brasileiro doente, indolente, apático, degenerado¹² e perdido na imensidão do território brasileiro. Assim, era necessário repensar o Brasil, buscar as nossas próprias raízes, “reinventar o Brasil”, dar autenticidade ao país¹³. Nesse contexto, a palavra de ordem era *modernizar-se*, viabilizar o ingresso da nação

¹¹ Sevcenko destaca que nesse período o analfabetismo quase total da população brasileira impedia o desenvolvimento de um amplo mercado editorial. Os intelectuais viram-se assim, compulsoriamente arrastados para o jornalismo, o funcionalismo ou a política. A Academia Brasileira de Letras, criada em 1905, que colocava os intelectuais sob a tutela protetora do Estado, tornou-se um reduto de estabilidade no qual todos lutavam para entrar. ‘É uma espécie de aposentadoria literária’, no conceito da época (1995, p.101).

¹² Andrade (1994, p.70) destacou que ao se buscar na constituição biológica do homem brasileiro as causas dos problemas sociais e políticos da época, colocou-se em relevo o aspecto da raça, do seu aperfeiçoamento, e, portanto, o desenvolvimento de uma estratégia eugênica como profilaxia. É neste momento que a psiquiatria ganha lugar de destaque no campo da medicina, por meio de um projeto de formação moral visando ao controle dos sentimentos, emoções e paixões dos indivíduos. Desse modo, este projeto se aproximará cada vez mais de uma estratégia político-repressiva visando ao controle das classes populares, de seu meio familiar, escolar e profissional.

¹³ Sevcenko (1995, p.85) considerou que havia um empenho sério e consequente “de criar um saber próprio sobre o Brasil, na linha das propostas do cientificismo. Uma ciência sobre o Brasil seria a única maneira de garantir uma gestão lúcida e eficiente do seu destino. Desacreditadas as elites tradicionais, só a ciência – e seus Prometeus portadores – poderia dar legitimidade ao poder”.

brasileira no círculo da ‘civilização’, adequando o país aos horizontes dos ‘novos tempos’.

Era necessário construir a nação e remodelar o Estado, ou seja, modernizar a estrutura social e política do país. Naquele período a pergunta que incomodava era: “*Seria possível construir uma nação a partir deste ‘Caldeirão de Raças’*”? Entre o final do século XIX e os últimos anos da década de 1930, diferentes grupos sociais e da intelectualidade brasileira voltaram-se para a questão da identidade nacional (SANTOS, 2005, p.2). Nesses termos, a intelectualidade brasileira, principalmente na década de 1920¹⁴, por meio de um saber técnico-científico em que a medicina (normatizando o corpo), a educação (conformando as ‘mentalidades’) e a engenharia (organizando os espaços) buscaram constituir a identidade do povo e a nação moderna.

Os engenheiros, especialmente os formados pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro¹⁵, se mobilizaram no sentido do reconhecimento social de sua profissão, advogando as qualidades modernas de seu pensamento, reivindicando sua posição como membros da nova elite intelectual, a direção legítima do processo político e social de modernização. Nesse processo, abrindo ferrovias, reformando a fisionomia

¹⁴ Os anos 20, e principalmente o ano de 1922, são emblemáticos do novo clima intelectual e cultural no Brasil. Após o evento da Semana de Arte Moderna foi fundado o Partido Comunista Brasileiro (1922), a Federação pelo Progresso Feminino (1922) - por Berta Maria Julia Lutz (membro da ABE), - o movimento do tenentismo (por volta de 1922), etc. Para maiores detalhes ver: MARTINS, Wilson. *História da inteligência brasileira*. São Paulo: EDUSP, 1978.

¹⁵ A Escola Politécnica do Rio de Janeiro foi criada por Visconde do Rio Branco em 1874. Ele foi o primeiro diretor da escola e mentor de seus estatutos. Nos seus primeiros anos a penetração das ideias de Comte nos cursos da Escola Politécnica vinculava-se à tradição do ensino da matemática e de suas antecessoras Escola Militar e Escola Central, tradição esta construída por homens de grande prestígio, como Benjamin Constant, por exemplo. Mas com o passar dos anos, em referência ao caráter marcadamente utilitarista do ensino na Politécnica, se engendrou o movimento de crítica ao positivismo. Nesse movimento Oto de Alencar (1874-1912), formado na Politécnica em 1893, foi um dos seus principais idealizadores. Embutida na crítica ao dogmatismo comtiano e enaltecendo o exemplo de Oto Alencar, Manoel Amoroso Costa enfatizava que “ensinar é alguma coisa mais que repetir compêndios ou fornecer aos moços preceitos profissionais; o que importa é modelar-lhes harmoniosamente a inteligência e a sensibilidade, abrir-lhes os olhos para coisas superiores” (COSTA *apud* KROPF, 1994, p.213). Nesse sentido da crítica positivista instaurada no país especialmente na década de 1920, Kropf compreende, que para além das discussões teóricas que envolvem tal confronto, estaria em jogo o reconhecimento de uma posição emergente na estrutura instituída do campo científico, rumos do próprio processo de afirmação social da ciência e do cientista no Brasil. Os politécnicos antipositivistas alertavam que aceitar as restrições comtianas significaria condenar a ciência a uma ordem estática e, conseqüentemente, imputar aos cientistas a esterilidade (1994, p.214). Mas esse embate não significou que os estudos de Comte fossem eliminados desses novos rumos traçados para a ciência, ele continuou como base de discussões nos círculos intelectuais do período.

das cidades, modernizando os portos, introduzindo novas técnicas nas fábricas e construindo grupos escolares, pleiteavam “a posição de agentes legítimos e legitimadores de um programa que se concebia como a remodelação social. Como intelectuais, eles endossariam o lema positivista do ‘*saber para prever, a fim de prover*’” (KROPF, 1994, p.211).

Os médicos, tendo em vista a questão da higiene pública com o objetivo de extirpar da sociedade o estigma das constantes epidemias, proclamavam a necessidade de se imprimir nos espaços privado e público a marca de uma civilização ‘sã’, um corpo social ‘saneado’, pleno em suas potencialidades, para o crescimento e desenvolvimento.

Na figura do “Jeca Tatu”¹⁶, se encerrou uma série de determinismos cientificistas de várias ordens que representavam a realidade lastimada. Esperava-se superar essa figura do “Jeca Tatu” no trabalho produtivo, tarefa da educação, concebida deterministicamente, como alteração do meio ambiente. Analisando o pensamento de Monteiro Lobato, Renato Kehl¹⁷ e Belisário Penna (genro de Kehl), a explicação para os problemas brasileiros era médica e a solução era eugênica¹⁸ e

¹⁶ Na compreensão de Souza (2005, p.7) Lobato, que havia criado a figura do Jeca preguiçoso, concedeu à questão do saneamento o estatuto de “problema vital” do país. A “ressurreição” vivida por Jeca Tatu, de caboclo indolente a empresário, graças ao contato com a ciência, deveria servir de exemplo para a regeneração de todo o país.

¹⁷ O médico Renato Ferraz Kehl nasceu em Limeira (SP), a 22 de agosto de 1889, filho de Joaquim Maynert Kehl e Rita de Cássia Ferraz Kehl, formou-se aos vinte anos na Escola de Farmácia em São Paulo, doutorando-se médico, em 1915, pela Faculdade de Medicina da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro. Durante os seis anos em que permaneceu na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Renato Kehl travou contato com as obras e as ideias de cientistas como Lamarck, Darwin, Spencer, Broca, Lapouge, Agassiz, Dechambre, Galton e Weismann. De maneira geral, estes autores foram influências importantes não apenas na trajetória de Renato Kehl como no próprio pensamento brasileiro daquele período. A construção da nacionalidade e a superação do atraso econômico e social encontraram respostas na melhoria da saúde da população e não poderia ser explicada apenas por adversidades de natureza climática e/ou inferioridade racial. A campanha pelo saneamento dos “sertões”, desencadeada durante este período, foi uma resposta desses intelectuais como Kehl e Belizário Penna. Em artigo publicado na *Revista do Brasil*, Renato Kehl declararia seu conceito de eugenia: “instruir é eugenizar, sanear é eugenizar”; e ainda nas páginas desta revista podemos acompanhar a lógica do “racismo à brasileira” ou como as ideias eugênicas no Brasil representavam a estratificação social” (SANTOS, 2005, p.63; SOUZA, 2005, p.5).

¹⁸ Como os próprios eugenistas a classificavam, a eugenia se caracterizava como uma “ciência bio-social”, orientada tanto pelo conhecimento biomédico quanto pela sociologia, pedagogia, demografia e a antropologia. Conforme Renato Kehl conceituava no início dos anos 1920, “a eugenia é uma ciência biológica e ao mesmo tempo social”, definindo-se como “uma ciência vasta e que compreende problemas dos mais importantes, biológicos, sociais, políticos, higiênicos e médicos” (SOUZA, 2006, p.12).

educativa. Tratava-se de aprimorar a raça nacional por meio da “higienização” das células reprodutoras.

Como observou Luís Antônio Teixeira (1997, p.23), “a ideia de doença como elemento de enfraquecimento de nossa população retirava do determinismo racial muito de seu poder de persuasão”. Para Teixeira, contrariamente ao preconceito instaurado, o melhor exemplo dessa incorporação da doença ao pensamento social brasileiro é a transformação que Monteiro Lobato operou na descrição de seu personagem Jeca Tatu, que “apresentado ao mundo, em 1914, como uma praga nacional, um parasita inadaptável à civilização, foi alçado, em 1918, à posição de vítima das péssimas condições de saúde dos nossos sertões. Ele não era assim, estava assim”.

Diante desse diagnóstico a população brasileira não era doente; estava doente, ou seja, com um discurso otimista, propunha reverter a degeneração identificada no Brasil por ações de saneamento e higiene, mostrando que as condições de saúde determinavam a fraqueza da população brasileira e não os fatores deterministas propostos pelas teorias de raça. Desse modo, o Estado representava o apoio necessário para que as deficiências causadas pela descentralização da saúde pública fossem reparadas com uma administração centralizada e direcionada para as regiões mais carentes do país, cujas ações de urbanização não haviam alcançado.

Os profissionais da educação concomitantemente com os engenheiros e os médicos, levantariam a bandeira de um programa de ensino capaz de informar e formar pedagogicamente a população em novos conhecimentos e hábitos compatíveis com o que se concebia como projeto articulador de uma nova sociedade. Desse modo, a educação escolar foi amplamente propalada como um dos instrumentos apropriados para melhorar a condição de vida dos brasileiros no que se refere aos aspectos moral, cultural, intelectual e econômico.

Animados por essa crença e também pela crença na reforma da sociedade por meio da escola, intelectuais brasileiros engajaram-se na dupla tarefa de interpretar a sociedade brasileira com base na necessidade de formação do povo brasileiro e, ao mesmo tempo, estruturar um campo cultural no Brasil.

Esse engajamento favoreceu a elaboração de novas propostas para o setor educacional, ensejando um amplo debate sobre os contornos da educação das elites e da educação popular. Além disso, o saber tecnocientífico e a renovação do ensino primário, secundário e superior foram temas centrais na formulação de políticas educacionais.

Nesse processo, e embasado no discurso da necessidade de elevação educacional e cultural do povo brasileiro, em 1924 um grupo de intelectuais fundou a Associação Brasileira de Educação (ABE), dando origem a um movimento de renovação educacional e de criação de um projeto para a elaboração de uma política nacional de educação. Essas iniciativas estavam intrinsecamente articuladas ao anelo de formação da nacionalidade e a projetos de homogeneização cultural e moral. Para Carvalho (1997, p.120) a atividade da ABE “abrangia o trabalho de construção e consolidação de uma hegemonia cultural”. Sendo assim, a ABE, nas palavras de Ernesto de Souza Freire Filho, “iria dinamizar os debates intelectuais e incentivar reformas educacionais em vários estados e em nível nacional” (FREIRE FILHO, 2002, p.10).

Nessa esteira da formação nacional, Marta Carvalho destacou que na ABE de 1920 havia dois projetos nacionalistas. Um deles era católico, próximo à formulação de Jackson de Figueiredo, que se organizava, sobretudo, no Centro Dom Vital¹⁹ e enfatizava o papel das elites na construção do nacionalismo a partir do sentimento patriótico existente na multidão. Por seu turno, o “sentimento popular reciclado na mística católica” (CARVALHO, 1998, p.43) daria condições para que esse projeto angariasse a força e a coesão necessárias. O outro projeto nacionalista abrigado na ABE recusava o catolicismo, mas também atribuía às elites um papel fundamental: elas seriam “os guias ou condutores de multidões”, e o Estado seria o agenciador principal das elites na promoção da unidade nacional. Exaltavam-se, com isso, “as virtualidades criadoras da intervenção deliberada, e do controle coercitivo através de

¹⁹ O Centro Dom Vital foi criado em 1922 por Jackson de Figueiredo. O objetivo do centro era atrair a intelectualidade leiga (o termo leigo se refere ao sentido de serem apenas congregantes, não ocupando posições de destaque na composição hierárquica da igreja) católica brasileira. O Centro Dom Vital era aconselhado pelo então Cardeal Sebastião Leme. O objetivo do Centro era de apostolado, para isso havia semanalmente reuniões, palestras e discussões. Após a morte de Jackson em 1928, o Centro passa às mãos de Alceu Amoroso Lima. Nessa função, uma de suas principais tarefas foi levar adiante o Centro Dom Vital, sediado no Rio de Janeiro, mas com diversas filiais abertas ao longo da década de 1930. (ARDUINI, 2011, p.2).

um poder burocrático” (CARVALHO, 1998, p.44). Entretanto, salvo divergências no campo doutrinário, os abeanos moveram-se e organizaram-se pela convergência da posição já sedimentada: a opção por uma instrução primária e integral, edificada sob a tríplice base referida por Heitor Lyra – moral, higiênica e cultural. No entanto, as divergências entre esses dois grupos sobre os assuntos referentes ao ensino laico, público, gratuito e universal levou, em 1932, a seu rompimento.

A Associação Brasileira de Educação foi criada em 15 de outubro de 1924, por Heitor Lyra da Silva, Everardo Backheuser, Edgard Sussekind de Mendonça e Francisco Venâncio Filho. Na ata da sua primeira sessão, realizada em 16 de outubro de 1924, na sala de professores da Escola Politécnica do Rio de Janeiro²⁰, consta que

Nesta sessão, realizada depois de algumas outras preparatórias, foram aprovados os Estatutos da Associação e eleitos, em seguida, para o Conselho Diretor, os seis membros a que se refere o parágrafo 1.º do artigo 4.º dos referidos Estatutos. Os eleitos foram: Heitor Lyra da Silva, Levi Fernandes Carneiro, Antonio Carneiro Leão, D. Bertha Lutz, Mario Paulo de Brito e Vicente Licínio Cardoso, sendo que o penúltimo para secretário geral e o último para tesoureiro. (ABE, ATAS DE SESSÕES, 1924-1942, p.1)

Na ocasião estavam presentes os seguintes membros da recém-criada associação: Everardo Backheuser, Ferdinando Labouriau Filho, Armanda Alvaro Alberto, Antonio Carneiro Leão, entre outros²¹.

De acordo com os Estatutos da Associação Brasileira de Educação, art. 6º, a diretoria da ABE seria composta por seis sócios mantenedores, eleitos por dois anos pela Assembleia ordinária. A quatro deles estaria destinada a presidência, a ser

²⁰ A Escola Politécnica do Rio de Janeiro era a mais prestigiosa instituição de ensino voltada para as ciências exatas no Brasil na época.

²¹ Outros membros também presentes na ocasião: Américo Wanick, Antonio Cavalcanti de Albuquerque, Benevenuto Ribeiro, Berta Lutz, Branca Fialho, Candido de Mello Leitão, Carlos Américo Barbosa de Oliveira, Carlos Delgado de Carvalho, Edgard Sussekind de Mendonça, Eduardo Borgerth, Everardo Backheuser, Ferdinando Labouriau Filho, Fernando Nerêo Sampaio, Fernando Raja Gabaglia, Francisco Venâncio Filho, Frota Pessoa, Gentil Ferreira de Souza, Heitor Lyra da Silva, Ignácio Azevedo do Amaral, Izabel Lacombe, Jeronyma Mesquita, João Pecegueiro do Amaral, Júlio Pires Porto-Carrero, Jurandir Paes Leme, Laura Lacombe, Levi Fernandes Carneiro, Maria dos Reis Campos, Mário Paulo de Brito, Othon Henri Leonardos, Pedro Deodato de Moraes, Vicente Licínio Cardoso e Victor Lacombe (ABE, ATAS DE SESSÕES, 1924-1942, p.3)

exercida individualmente por cada um durante um trimestre e assim consecutivamente, na ordem por eles estipulada; o quinto dos eleitos seria Secretário Geral, e o outro seria responsável pela tesouraria²². A partir de 1932, pelo art. 5º, o mandato seria reduzido ao período de um ano e a eleição passaria a acontecer em Assembleia Geral ordinária. A diretoria seria composta por quatro presidentes que exerceriam individualmente a presidência, cada qual por um trimestre²³. (ATAS DE SESSÕES, 1924–1942). De acordo com as memórias de Backheuser sobre a fundação da ABE, essa associação deveria ter:

Por escopo agitar o ambiente, sacudir a opinião pública para fazê-la palpitar em questões consideradas de especialistas. E para que a Associação não pudesse em caso algum ficar em dependência de favores dos governos, a instituição seria sustentada por um grupo de 60 mantenedores que se comprometiam a dar, em qualquer emergência, os fundos para garantir-lhe a vida. Neste ponto a intransigência de Heitor Lyra era radical. Cumpria que o novo grêmio cultural tivesse sempre independência moral para atacar ou defender os atos dos governos, difícil se o vitríolo do suborno se destilasse sob a forma de favores abertos ou indiretos (1942, p.216).

Como já dito, a despeito da diversidade de suas filiações ideológicas, esses intelectuais selaram uma aliança em torno de alguns princípios gerais que confluíam para a modernização da educação na sociedade brasileira. O principal ponto de discordância entre eles residia, como já destacado anteriormente, em seu comprometimento com a religião católica. Os integrantes da ABE, desse ponto de vista, podiam ser divididos em dois grupos. De um lado estavam os adeptos dos preceitos católicos, que defendiam para a educação contornos mais tradicionais e conservadores. Suas ideias estavam cunhadas em pensadores europeus do século XIX, por sua vez calcadas no medieval Tomás de Aquino (1225–1274)²⁴. De outro

²² Pelas memórias registradas na obra *O Professor* de Everardo Backheuser, nos leva a supor que essa alternância de diretores por ano na ABE foi criada por Heitor Lyra no intuito de não sobrecarregar seus membros, além de evitar qualquer dependência política que seus membros pudessem compor com políticos, uma vez que a associação proclamava por uma postura apartidária.

²³ Ver lista de Presidentes em (Apêndice 1).

²⁴ O tomismo como forma de expressão filosófica, busca aproximar a razão e a fé criando uma justificação racional para ela, onde as verdades são buscadas pelo homem, mas sem ferir os dogmas das “verdades reveladas da Igreja”. Este modelo de pensamento está sustentado em

lado, estavam os principais difusores da Escola Nova, representados por Pestalozzi, Ferrière, Kerchensteiner, Dewey, Kilpatrick e Montessori²⁵. Para este segundo grupo, a educação deveria ser laica, gratuita e obrigatória, apresentando práticas inovadoras e base científica. Araújo considerou que os abeanos:

Propunham uma educação que tivesse como objetivo, como orientava a pedagogia durkheimiana, desenvolver no indivíduo “certo número de estados físicos, intelectuais e morais” e plena de procedimentos metodológicos afeitos à observação, à pesquisa e a experiência prática metódica, segundo leis da investigação científica e o grau de cada nível escolar. (ARAÚJO, 2004, p.139)

No intuito de fazer prevalecerem seus ideais para a educação, os intelectuais abeanos utilizaram de suas amplas relações sociais que possivelmente facilitaram as tomadas de decisões. Nesse sentido, vários intelectuais abeanos ocuparam cargos de destaque nos diversos setores do Estado – Antonio Carneiro Leão²⁶ foi diretor geral de instrução no Distrito Federal entre 1922 e 1926,²⁷ antes mesmo de ser fundada a associação, ele estava presente na primeira reunião posterior à

uma posição “tomista renovada” que critica os princípios fundamentais do liberalismo e do racionalismo moderno, fazendo a defesa dos valores cristãos e pregando a importância social da Igreja como instituição política (BENTO, 2008, p.10).

²⁵ Pestalozzi pedagogo suíço (1746–1827); Ferrière Pedagogo suíço (1879–1960); Georg Michael Kerschensteiner pedagogo alemão (1854–1932); John Dewey (1859–1952) foi um filósofo e pedagogo norte-americano; a italiana Maria Montessori (1870–1952); com suas diferenças teóricas, todos compartilhavam que a função principal do ensino é levar as crianças a desenvolver suas habilidades naturais e inatas. A sua ação é caracterizada pela transformação e renovação, por oposição à velha escola e métodos tradicionais. Propõe o conceito da nova escola, cujo funcionamento é baseado no respeito aos interesses e necessidades da criança, a utilização de métodos ativos, do desenvolvimento de autonomia, espírito crítico e da cooperação.

²⁶ Antônio Carneiro Leão, educador, professor, administrador e ensaísta, nasceu em Recife, em 2 de julho de 1887, e faleceu no Rio de Janeiro em 31 de outubro de 1966. Foi diretor geral da Instrução Pública no Rio de Janeiro (1922-26); fundador da Escola Portugal (set. 1924) e das 20 escolas com os nomes das 20 repúblicas americanas (1923-26) no Rio de Janeiro. Autor da reforma da educação no estado de Pernambuco em 1928, foi secretário de estado do Interior, Justiça e Educação desse estado (1929-30) e diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais (1934).

²⁷ O presidente da República nesse período de (1922-26) foi o mineiro Artur Bernardes, ele assumiu o país repleto de conflitos sociais e políticos. Na tentativa de minimizar o espectro da instabilidade política, Artur Bernardes cumpriu o mandato de quatro anos sob “estado de sítio”, privando as liberdades individuais dos cidadãos (como a imposição do toque de recolher, restrição à liberdade de imprensa e contenção de movimentos sociais contrários ao governo) e aumentando o poder do executivo nas decisões do Estado.

criação da ABE. Seu sucessor nessa função foi Fernando de Azevedo,²⁸ nos anos de 1927 a 1930. Nesse período, no governo do presidente Washington Luís Pereira de Souza²⁹, Azevedo implementou a reforma da instrução pública do Distrito Federal, tendo por assessores outros membros da ABE, como Frota Pessoa (subdiretor administrativo) e Jônatas Serrano (subdiretor técnico), além de Francisco Venâncio Filho, Edgar Sussekind de Mendonça, Fernando Nerêo Sampaio, Oscar Clark, Coelho Neto, Florípedes Anglada Lucas. Azevedo também contou com o apoio de órgãos públicos que tiveram como diretores membros da ABE, como é o caso da Associação Brasileira de Higiene, cujo diretor, em 1920, foi Belisário Penna, e a Liga Brasileira de Higiene Mental, fundada por Júlio Pires Porto-Carrero.

Esses indivíduos estavam direta ou indiretamente ligados à ABE, mas também e concomitantemente em constante presença no Estado. Muitos dos membros da ABE ocuparam cargos públicos de grande prestígio e implementaram reformas educacionais nos diferentes estados da federação. A título de exemplo, podemos apontar as reformas educacionais implementadas por Carneiro Leão em Pernambuco, Fernando de Azevedo no Distrito Federal e em São Paulo e Anísio Teixeira na Bahia. Como Inspetor de Propaganda e Educação Sanitária, Belisário Penna percorreu e implementou reformas no campo da saúde e da educação nos estados de Minas Gerais, Alagoas, Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte, e no ano de 1932 foi diretor do Ministério da Saúde Pública e Educação.

Especialmente a partir de 1930, um contingente significativo de intelectuais e artistas prestou diversos tipos de colaboração à política cultural do regime Vargas. De acordo com Miceli (2001, p.197), nesse período instaurou-se uma situação de

²⁸ Fernando de Azevedo, professor, educador, crítico, ensaísta e sociólogo, nasceu em São Gonçalo do Sapucaí (MG), em 2 de abril de 1894, e faleceu em São Paulo em 18 de setembro de 1974. Foi diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1926-30), diretor geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo (1933). No Distrito Federal (1926-30), projetou, defendeu e realizou uma reforma de ensino que se empreendeu no país.

²⁹ Washington Luís Pereira de Souza governou o país no período de (15 de novembro de 1926 a 24 de outubro de 1930). Foi o último presidente representante do acordo entre as oligarquias de Minas Gerais e São Paulo, por meio da política do “café com leite”. Durante o seu governo deu-se a ruptura da aliança da “política café com leite”, desse modo, em 1 de março de 1930 foram realizadas as eleições para presidente da República, sendo Júlio Prestes o candidato vitorioso. No entanto, Getúlio Vargas e o partido da Aliança Liberal não aceitaram a derrota e planejaram um golpe de estado, usando como pretexto o assassinato do aliancista João Pessoa por um simpatizante de Washington Luís. O golpe aconteceu em 24 de outubro de 1930 e tirou o presidente do poder, impedindo também que o candidato vencedor das eleições, Júlio Prestes, viesse a assumir a presidência do país.

dependência material e institucional que passa a moldar as relações que as “clientelas intelectuais” mantêm com o poder público, “eles acabam negociando a perspectiva de levar a cabo uma obra pessoal em troca da colaboração que oferecem ao trabalho de ‘construção institucional’ em curso, silenciando quanto ao preço dessa obra que o Estado subsidia de algum modo indireto”.

Segundo Pécaut (1990), é por meio da noção de “interesse” que será possível compreender as opiniões ideológicas destes mesmos intelectuais como algo que, no essencial seria produto de uma estratégia para preservar suas posições junto às elites dirigentes. Para esse autor:

A geração [intelectual] dos anos 20-40 não solicitou a mão protetora do Estado; ao contrário, mostrou-se disposta a auxiliá-lo na construção da sociedade em bases racionais. Participando das funções públicas ou não, manteve uma linguagem que é a do poder. Ela proclamou, em alto e bom som, a sua vocação para elite dirigente (PÉCAULT, 1990, p.21).

Essas relações, aliadas aos cargos importantes que ocupavam dentro do Estado, ampliavam as condições para a “realização de obras que tomassem o pulso da nação e cuja validade se embestia dos anseios de expressão da coletividade e não das demandas feitas por qualquer grupo dirigente” (MICELE, 2001, p.216).

Nesse sentido, Gramsci destaca que uma massa humana não se distingue e não se torna independente sem organizar-se e que não existe organização sem intelectuais, isto é sem organizadores e dirigentes (GRAMSCI, 2004, p.53).

Desse modo as redes de sociabilidade interligadas entre si, que juntas formavam uma trama extensa e bem costurada, auxiliava esses intelectuais no desempenho de seu papel, a seus próprios olhos missionário, de mobilizar a sociedade e o Estado para a solução do que consideravam o maior problema nacional: a educação.

Os membros representantes da Igreja católica na ABE eram: Everardo Backheuser, Bertha Lutz, Fernando Magalhães, Laura Jacobina, Carlos Américo Barbosa de Oliveira, Décio Lira da Silva, Carlota Lira da Silva, Amélia de Rezende Martins, Alice Carvalho de Mendonça, Mabel Lacombe, Maria Amélia Lacombe, Américo Lacombe, Isabel Lacombe, Laura Lacombe, entre outros. De acordo com

Miceli (2001), desde a década de 1920 esses membros atuaram no sentido de ampliar suas esferas de influência política mediante a criação de uma série de organizações paralelas à hierarquia eclesiástica e geridas por intelectuais leigos. Isso assegurava a expansão da presença da igreja em áreas estratégicas, como o sistema de ensino, a produção cultural, etc. Ao lado disso, a igreja promovia grandes cerimônias religiosas nas quais o Estado poderia angariar grande prestígio público em termos de popularidade. Nesse sentido, realizaram-se banquetes, congressos, procissões e outras solenidades tal como a inauguração do Cristo Redentor, no Corcovado no Rio de Janeiro em 12 de outubro de 1931.

Na relação entre igreja e intelectuais leigos, duas instituições foram incumbidas de congregar esses agentes: A revista *A Ordem*³⁰ (1921) e o Centro Dom Vital (1922). Sob sua direção foram tomadas diversas ações que mobilizavam um grande contingente de intelectuais, estudantes, editoras, literatos, etc. Como resultado dessas ações foram fundadas a Ação Universitária Católica, a Associação dos Professores Católicos, diversas editoras, e a revista *Festa* (publicada no Rio de Janeiro em 1927–1928 e 1934–1935).

No ano de 1935, sob uma nova orientação do Vaticano, organizaram-se quatro grandes instituições de base: os Homens de Ação Católica (HAC), para quem tivesse mais de trinta anos e para os casados de qualquer idade. De acordo com Beozzo (1995, p.321), a Ação Católica recebeu uma definição precisa e lapidar – “a Ação Católica é a participação dos leigos organizados no apostolado hierárquico da Igreja, fora e acima dos partidos, para o estabelecimento do reino universal de Cristo”. Essa instituição foi criada num momento em que a Lei de Segurança Nacional fechou os espaços políticos e que a repressão passou a afetar as forças populares, desse modo passou a dar maior importância à formação religiosa de seus membros, a problemas internos da Igreja, do que à militância na sociedade; a Liga

³⁰ A revista *A Ordem* foi criada em 1921 por Jackson de Figueiredo, líder leigo da militância católica. A revista, que se converteu no mais importante instrumento de difusão do ideário católico, pretendia combater as posições e ações indiferentes ou hostis à Igreja e, deliberadamente, buscava seus leitores entre os intelectuais do país. A produção desse impresso se estabeleceu no extenso campo das concepções filosóficas e doutrinárias, no qual estavam embutidas com destaque questões sobre educação. Entre os religiosos que escreviam na revista, destacavam-se três ordens: beneditinos, jesuítas e franciscanos. Nesses textos, tornava-se evidente seu conflito com Anísio Teixeira e demais defensores do movimento que ficou conhecido como “Escola Nova”. Para maiores detalhes ver (ARDUINI, 2011, p.2).

Feminina da Ação Católica (LFAC), para as maiores de trinta anos e as casadas de qualquer idade; a Juventude Católica Brasileira (JBC) e a Juventude Feminina Católica (JFC), tendo como órgão centralizador a Confederação das Associações Católicas³¹.

Na campanha eleitoral para a constituinte em 1933, a Liga Eleitoral Católica (LEC) tomou uma posição suprapartidária que defendia um programa mínimo de princípios católicos. Seu objetivo era eleger parlamentares constituintes que se comprometessem por escrito a defender aqueles princípios na constituinte.

Desse modo, a LEC deveria divulgar as diretrizes e as tomadas de posição da Igreja entre os fiéis e canalizar os votos dos eleitores católicos em favor dos candidatos dos diferentes partidos que estivessem prontos a sustentar as posições católicas. Dentre essas posições vale citar: a promulgação da constituinte em nome de Deus; a defesa da indissolubilidade do laço matrimonial; a incorporação legal do ensino religioso, facultativo, nos programas das escolas públicas primárias, secundárias e normais da União, dos estados e dos municípios; a regulamentação da assistência religiosa facultativa às classes armadas, prisões, hospitais; a liberdade de sindicalização, de modo que os sindicatos católicos gozassem das mesmas garantias dos sindicatos neutros; o reconhecimento do serviço eclesiástico de assistência espiritual às forças armadas e às populações civis como equivalente ao serviço militar; e o decreto de legislação do trabalho inspirada nos preceitos da justiça social e nos princípios da ordem cristã (PRIMOLAN, s/d, p.3). Grande parte das reivindicações constantes no programa católico foi incorporada à Constituição de 1934, e o pleito de 1933 levou à Assembleia Constituinte a maior parte dos candidatos e partidos eleitos pela LEC.

Por outro lado, os membros representantes do ensino laico na ABE eram: Armanda Alvaro Alberto, Attilio Vivacqua, Branca Fialho, Carlos Delgado de Carvalho, Edgard Sussekind de Mendonça, Carlos Sussekind de Mendonça, Ferdinando Labouriau Filho, Francisco Venâncio Filho, Frota Pessoa, Fernando de

³¹ Para maiores detalhes sobre essas instituições católicas ver: MICELI, Sergio. *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001 e STRANG, Bernadete de Lourdes Streisky. *O saber e o Credo: Os intelectuais católicos e a doutrina da Escola Nova (1924-1940)*. Rio de Janeiro, 2007, Tese de Doutorado, PUC-Rio, 2007.

Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Paschoal Lemme, Hermes Lima entre outros.

Os dois irmãos Edgard Sussekind de Mendonça e Carlos Sussekind de Mendonça eram declaradamente anticlericais, essa postura ficou ainda mais exacerbada a partir de 1923, quando Carlos e Edgard Sussekind de Mendonça, Francisco Venâncio Filho, Fernando Raja Gabaglia e Soter Cáio de Araújo fundaram a Livraria Científica Brasileira que girava sob a firma de Sussekind de Mendonça & Cia. Esse grupo se constituía não somente de seus sócios como também de “acionistas recrutados em diversas camadas sociais, principalmente entre os engenheiros e professores, dos que tinham atividades entrosadas com a nossa” (MENDONÇA, 1953, p.111).

Os membros editores da revista eram – Roquette Pinto, Amoroso Costa, Delgado de Carvalho, Afrânio Peixoto, Capistrano de Abreu, Pontes de Miranda, Alírio de Matos, Everardo Backeuser, Alfredo Russel, Antenor Nascentes, Otelo Reis, Felipe dos Reis, Jaime Coelho, Coriolano Martins, João Pecegueiro do Amaral, Rafael Jones, Jurandir Pais Leme.

Desse modo em 1923, eles fizeram circular nas livrarias e bancas de jornal uma série de prospectos impressos, assinados com os seus nomes como responsáveis, com o objetivo a que se propunham:

Vivemos num tempo impregnado de convenção e de mentira, tempo em que é escandaloso dizer a verdade. Pois havemos de dizê-la, nua e crua, em todos os assuntos, custe o que custar, doa a quem doer. Contra o mal crônico da dissimulação, do eufemismo covarde, da atenuação vivedora, trazemos a coragem de opiniões inteiriças e o desassombro da independência absoluta. Quem não nos quiser assim recusa de nos querer de outro modo: é pegar ou largar – porque somos o que somos... (MENDONÇA, 1953, p.113).

No ano de 1924, Roberto Lyra (católico, apostólico romano) amigo de Carlos Sussekind, publicou seu primeiro livro, uma conferência que fez aos presidiários com o título “condição moral e jurídica do encarcerado”. Nessa ocasião, Lyra pediu a Carlos Sussekind que escrevesse o prefácio. Sussekind o advertiu da inconveniência a que se expunha, pois “de maneira alguma deixaria de ressaltar o desacordo radical em que me achava com relação às suas convicções morais”

(MENDONÇA, 1953, p.113). Todavia, esse prefácio instigou a crítica católica. Por meio do jornal *A Cruz*, o Padre Armando Lacerda concluiu:

O Sr. Roberto Lyra não está no terreno efêmero das opiniões, mas defende doutrina ortodoxa, e, para salvar a responsabilidade da sua consciência, conservando todo o trabalho, não o deixe mais a venda antes de expurgá-lo dos desastrosos conceitos de Carlos Sussekind de Mendonça (LACERDA, *apud* MENDONÇA, 1953, p.114).

No entanto, Carlos reagiu à crítica, no *O Jornal* onde trabalhava:

Soube ontem, que, num jornalzinho católico que se vende aos domingos numa igreja de Botafogo, um padre Lacerda, que eu não sei quem é, usou de uma linguagem muito pouco cristã contra o prefácio que escrevi ao livro de Roberto Lyra. Li a pancadaria eclesiástica e, a não ser a intimidade com que me tratam e a generosidade de me tomarem por literato assim sem mais nem menos, nada achei que me surpreendesse. Tenho juízo formado sobre a mentalidade dos católicos – a dos padres deve ser uma modalidade aperfeiçoada do gênero. Fique o seu Lacerda com a certeza de que ‘o doce e amável Jesus me cerrará as portas do céu’. Eu faço por menos. Quero apenas que ele vá plantar batatas, com todos os seus Pihrrings, Reiffenstuel e Schmalzgrueber (MENDONÇA, 1953, p.115).

Essas críticas não pararam e se seguiram por um longo tempo, desse modo, Edgard e Carlos Sussekind reuniram todas as publicações geradas pelo incidente e iniciaram uma campanha sob o título “Iniciando uma campanha” que tinha como objetivo formar uma ação conjunta contra a ação católica. No prefácio diziam:

Esse volume é o primeiro de uma série que pretendemos publicar contra a ação católica no Brasil, naturalmente não visando questões doutrinárias já cedidas, mas especialmente, cada aspecto com que a mesma ação se manifesta em nosso meio, intervindo, direta ou indiretamente, na nossa vida social (MENDONÇA, 1953, p.117).

Mais tarde, em 1924, parte desses intelectuais reunidos na Livraria Científica junto com mais outros fundaram a ABE, como vimos anteriormente. Esses intelectuais reunidos na ABE defenderam a criação de um sistema educacional laico

e público, sob a responsabilidade do Estado, que garantisse a expansão da escolarização, a elevação do nível intelectual de parcela significativa da população e a formação de um homem comprometido e preparado para o processo de modernização em curso. No ano de 1931, depois de Francisco Campos ter instituído o ensino religioso nas escolas, os abeanos adeptos ao ensino laico passaram a protestar ainda mais contra esse decreto. Na Liga Anticlerical do Rio de Janeiro Edgard Sussekind realizou a conferência “A liberdade Religiosa e os Pedagogos Modernos”. Também na Associação da Mocidade intelectuais abeanos se reuniam para debater contra o ensino religioso. Mas a discussão sobre o ensino religioso tomou grandes proporções por meio dos jornais, das propostas elaboradas para o Estado, o que resultou na retirada do grupo católico da ABE em 1932.

Apesar de parte dos abeanos lutarem pelo ensino laico, esses buscavam manter relações o grupo católico. Desse modo, estrategicamente, se utilizavam de meios para ter sempre católicos em seu meio, tanto é que em outubro de 1932 a ABE organizou uma série de conferências “de todas as correntes filosóficas” sobre a Escola Nova. A primeira delas foi realizada pelo sacerdote católico, Dom Xavier de Matos, da ordem de São Bento, em São Paulo com o tema: A Escola Nova e a Filosofia Católica”; (MENDONÇA, 1953, p.136). Na ocasião do VII CNE convidaram o católico Teixeira de Freitas para a presidência da associação.

Assim, por meio especialmente de suas articulações e da rede de sociabilidade estabelecida por seus intelectuais, a ABE consagrou-se nesse período, especialmente de 1927 a 1932³², como uma das mais importantes instâncias da sociedade civil, autorizada a dar pareceres sobre as diversas questões relativas às políticas públicas para a educação.

³² No ano de 1927 é realizada a I CNE, que marca a projeção da ABE no cenário nacional e em 1932, o grupo católico se retira da instituição. Em outubro de 1932 a ABE organizou uma série de conferências “de todas as correntes filosóficas” sobre a Escola Nova. A primeira delas foi realizada pelo sacerdote católico, Dom Xavier de Matos, da ordem de São Bento, em São Paulo com o tema: A Escola Nova e a Filosofia Católica”; Paulo Carneiro - “Alguns aspectos da educação na obra de Augusto Conte”; Lourenço Filho - “A Escola Nova e o Individualismo”; Anísio Teixeira - “A educação e a filosofia naturalista”; Edgar Sussekind - “A Escola Nova na doutrina marxista”. Quando Edgar estava fazendo a sua fala na sede a ABE sobre a Escola Nova e a doutrina marxista Francisco Mangabeira que naquele ano ainda era comunista, pois depois converte-se ao catolicismo, invadiu a associação com outros estudantes para negar aos presentes o direito de falar em nome dos marxistas. Edgar argumentou que não falava em nome dos marxistas mas sobre o marxismo, no aspecto pedagógico, tema que interessava a ABE, promotora do evento. Portanto, a conferência terminou sem maiores contratempos (MENDONÇA, 1953, p.136).

A ambição de se colocar na cena pública como uma elite capaz de agenciar o Estado nas suas decisões ficou visível no discurso comemorativo do primeiro aniversário da associação, em que Heitor Lyra rememora o projeto organizado por ele e seus companheiros:

Quando há mais de um ano, fundamos, em um grupo reduzido, a Associação Brasileira de Educação, moveu-nos principalmente a certeza, a que tínhamos todos chegado, de que, por maior que seja sua vontade, nunca conseguirão os nossos governos, como não conseguem em parte alguma do mundo, sem o concurso da iniciativa particular, resolver, quer em quantidade, quer em qualidade, esse grande problema nacional [a educação]. [...] Inspirada no modelo da National Education Association dos Estados Unidos, a fundação da ABE fora projeto de vir a formar um núcleo poderoso no seio da sociedade brasileira. (LYRA apud CARVALHO, 1998, p.213, grifo nosso)

Paralelamente, a ABE procurou, desde sua fundação, fomentar uma participação expressiva de delegações políticas oficiais nas suas conferências e congressos. Conforme sustenta Teixeira de Freitas, seu intuito era congregar cada vez mais delegações “de toda a família política brasileira, ao lado da representação de todas as organizações particulares de educação e cultura” (ABE, ANAIS VII CNE, 1935, p.273).

No artigo 1.º de seu estatuto lemos que a “Associação Brasileira de Educação tem por fim promover no Brasil a difusão e o aperfeiçoamento da educação em todos os seus ramos, estimulando as iniciativas que possam mais eficazmente atingir estes objetivos.” (ABE, ESTATUTOS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1925). Para atingir tal intuito, a ABE se desdobrou entre a organização de palestras, cursos, reuniões, inquéritos, semanas de educação e conferências nacionais de educação:

Os principais objetivos da Associação, sem prejuízo de quaisquer outras realizações que lhe pareçam oportuno, são os seguintes: 1.º. Organizar permanentemente a estatística da instrução no Brasil; 2.º. Publicar revistas, boletins e relatórios periódicos, sobre questões de educação e instrução; 3.º. Manter museu escolar permanente, biblioteca pedagógica, sala de conferências e cursos; 4.º. Promover

e premiar a elaboração e a publicação de bons livros didáticos; 5.º. Promover congressos de educação regionais ou nacionais; 6.º. Promover a representação do Brasil, em congressos de educação no estrangeiro; 7.º. Organizar um arquivo de legislação nacional e estrangeira, sobre ensino e questões correlatas; 8.º. Facilitar a seus sócios a aquisição de livros e de material escolar; 9.º. Cooperar em todas as obras de educação física, moral e cívica; 10.º. Facilitar o desenvolvimento do cinema educativo, de bibliotecas infantis, e de outros institutos auxiliares de ensino; 11.º. Auxiliar a intercorrespondência escolar, nacional e estrangeira; 12.º. Organizar obras de mutualidade entre professores e entre alunos; 13.º. Estudar e auxiliar a educação popular quer quanto à cultura intelectual, moral e física, quer quanto à instrução profissional. (ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1925)

Por meio dos instrumentos elencados no trecho citado acima, se estruturariam as discussões sobre os problemas nacionais. Para organizar essas discussões estava prevista a institucionalização da ABE em cada estado do território nacional. O seu estatuto, de 1925, previa que

Art. 2.º. A Associação organiza, com sede no Rio de Janeiro, seu primeiro Departamento, a que se referem especialmente estes estatutos. Em qualquer estado poder-se-á organizar um departamento local da mesma Associação, com plena autonomia, mas com íntima correspondência entre todos e sobre as mesmas bases destes Estatutos.

Apesar das iniciativas da instituição, sua projeção no cenário educacional se deu somente no ano de 1927, em que se realizou a I Conferência Nacional de Educação. Até esse ano, as realizações da ABE ficaram restritas a pequenos espaços, ocupados pelos intelectuais que a compunham e pelos contatos pessoais que estabeleciam com outras instituições. Suas atividades envolviam festas, jantares solenes com patrióticos discursos, torneios de oratória, associação em eventos nacionais e internacionais, contatos de trabalho com membros das embaixadas, prescrição de filmes que poderiam ser vistos pelas famílias, organização de listas de livros para as bibliotecas escolares, etc.

Conforme a ata da primeira sessão, realizada em 22 de outubro de 1924, a ABE indicava seus membros para integrar comissões especiais nos congressos

internacionais e nacionais, como é o caso do Congresso Pan-americano de Educação, realizado no Chile, em setembro de 1925. Nessa mesma ata consta a designação de uma comissão para realizar o censo da instrução pública no Brasil. Por essas e outras ações, a ABE marcaria sua presença em diferentes espaços.

Resolveu-se em seguida, designar os senhores Mauricio Campos de Medeiros, Tobias de Lacerda Martins Moscoso e Fernando Raja Gabaglia para constituírem a comissão encarregada de tratar, em nome da Associação, da contribuição do Brasil ao Congresso Panamericano de Educação a realizar-se em Santiago do Chile, em Setembro do ano próximo. Foram designados também os senhores Manoel Bomfim, Edgar Sussekind de Mendonça, Francisco Venâncio Filho, Jurandyr Paes Leme, Americo Wanick e Eduardo Borgerth para constituírem a comissão encarregada de proceder ao censo de instrução pública no país (ABE, DOCUMENTO ADICIONAL n.º 1, ATA 1).

Também a ABE acolhia diferentes espaços em suas atividades, conforme a ata n.º 2, Bertha Lutz comunicou que a embaixada da Bélgica havia solicitado seu apoio para acolher uma conferência do professor Othon Leonardos³³. A ABE recebeu o professor Othon, que durante o evento sugeriu que se organizasse uma comissão de educação doméstica e rural, tal como existia na Bélgica. A sugestão foi acatada pelo Conselho Diretor

D. Bertha Lutz comunicou ao Conselho que a embaixada da Bélgica lhe solicitara convidasse a Associação a cooperar com outras congêneres para o bom êxito da conferência do professor belga de Wuyst, a qual se realizou, depois, em 28 de novembro. A Associação correspondendo ao apelo feito trabalhou no sentido solicitado, tendo obtido a cessão de um salão da Escola Politécnica para a realização da conferência (ABE, ATA n. 2, 2 dez. 1924).

³³ Othon Leonardos, geólogo, foi aluno e estagiário de geologia do professor Everardo Backheuser, depois de formado foi professor da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, catedrático de geologia e paleontologia da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil que antes era a Universidade do Rio de Janeiro, e, a partir de 1942, professor catedrático substituto de geologia econômica e noções de metalurgia da Escola Nacional de Engenharia da Universidade do Brasil, membro da Academia de Ciências. Era amigo íntimo de Tobias Moscoso (diretor da escola politécnica), Amoroso Costa, Paulo Castro Maia e Labourieau, que morreram todos no acidente de avião em 1928. Nessa ocasião, Othon cedeu seu lugar no avião para o amigo Amoroso Costa, que ainda nunca havia voado. Depois foi um dos fundadores da radio sociedade junto com Miguel Osório, Álvaro Osório, Roquette Pinto, entre outros, também era amigo pessoal de Francisco Campos.

Ainda caberia à ABE, como se viu, a tarefa de recomendar à sociedade em geral filmes educativos, recreativos e didáticos apropriados às famílias. A seleção obedecia aos critérios definidos pelas senhoras Branca Fialho, Armanda Alvaro Alberto e Maria Luisa Azevedo. A Fox Film Corporation enviava à associação uma carta com a relação dos filmes a serem exibidos no mês. Filmes policiais, dramáticos ou trágicos não deveriam de maneira alguma ser recomendados. Para maior êxito, essas abeanas colocaram como meta quatro passos imprescindíveis:

- 1.º. Saber por intermédio da Liga das Nações quais as medidas tomadas nos grandes centros mundiais e depois estudá-las criteriosamente, adaptando-as ao nosso ambiente; 2.º. Fazer um apelo a todos os estados do Brasil para cooperarem com a ABE nesta campanha considerada hoje de grande alcance social; 3.º. Fazer sentir as competentes autoridades que só a elas pertencem a garantia e a eficiência de nossa campanha; 4.º. Procurar o chefe de polícia, para que aproximando a ABE dos censores de filmes, possam cooperar amistosamente, não consentindo que os filmes considerados inconvenientes sejam levados nas casas de diversões com o título de “matinês infantis” (ABE, 14º SESSÃO, 10 dez. 1926).

Ainda para abarcar todas as instâncias educacionais, os sócios deveriam se inscrever nos diferentes departamentos da ABE. Para cada departamento, por meio de votação, foi designado um presidente: 1) Ensino Primário: Maria Reis Campos; 2) Ensino Normal: Pedro Deodato de Moraes; 3) Ensino Secundário: Henrique de Toledo Dodsworth; 4) Ensino Profissional: C. A. Barbosa de Oliveira; 5) Educação Doméstica: Jeronyma de Mesquita; 6) Ensino Técnico e Superior: Candido de Mello Leitão; 7) Ensino Artístico: F. Nerêo de Sampaio; 8) Educação Física e Higiene: J. P. Fontenelle; 9) Educação Moral e Cívica: Everardo Adolpho Backeuser; 9) Cooperação da Família: Armanda Alvaro Alberto³⁴ (ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1925).

Caberia aos presidentes das diferentes instâncias da ABE promover palestras, cursos, conferências e aulas especiais, organizar semanas pedagógicas,

³⁴ De acordo com as fontes, havia eleição anual para os presidentes dos departamentos da ABE.

revistas, além de participar de congressos como representantes da ABE, e apresentar boletins relatando suas atividades anuais.

Coerente com essa prerrogativa, a diretora Armanda Alvaro Alberto, do Departamento de Cooperação da Família da ABE, juntamente com outras mulheres que atuavam no magistério da rede pública e particular, e com o apoio de outras instituições, liderou as discussões, implantou e divulgou o círculo de pais e professores nas escolas públicas e privadas, coordenou, produziu e difundiu uma série de recomendações e prescrições sobre lazer, leitura infantil e filmes educativos. As mulheres ali reunidas afirmavam que assumiram o papel de “guardiãs do futuro”. Em nome dos direitos da criança, elas e os outros departamentos da ABE ampliaram a discussão sobre a questão educacional para além da escola. Formularam propostas para a família, a cidade e o Estado, com o objetivo de organizar o país, legitimando-se assim como interlocutoras no âmbito da própria entidade e do Estado.

Ainda em relação aos direitos da criança, promoveram movimentos de opinião. Lançaram mão de conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento da criança, incentivaram a leitura nas escolas particulares, públicas, rurais e urbanas. Passaram a divulgar listas de livros que consideravam apropriados para a elaboração das bibliotecas infantis e adolescentes, aos pais, professores e bibliotecários. Para a divulgação dos livros, essas abeanas promoveram exposições em 1928, 1930 e 1934. Conforme destacou Mignot (2002, p.211), em 1930, com a visita do ministro da Educação, elas aproveitaram a oportunidade política para lançar o Memorial aos editores, que continha sugestões sobre os requisitos mínimos a serem contemplados pelos livros infantis.

Nessa chave de leitura, o combate à falta de cultura, as críticas à cultura livresca da elite, aos maus livros, às matérias jornalísticas e a convicção quanto à necessidade da escolarização intensiva foram primordiais para os intelectuais abeanos.

Conforme relatado na ata respectiva, na 22ª sessão do Conselho Diretor da ABE, em 22 de abril de 1927, foi lida uma carta de Alvaro Ozório de Almeida,

presidente interino da Radio Sociedade³⁵, que veiculava a aceitação da fusão entre a rádio e a ABE. A fusão justifica-se, conforme ressalta Roquette Pinto, se considerarmos que a emissora tinha por fim a propagação da arte e da ciência. Nesse intuito, a rádio ofertou o curso prático de Radiotelegrafia, mantido por Roquette Pinto, Dulcídio Pereira, Alírio de Matos, Jorge Leuzinger, Jonotskoff, Lacombe e Othon Leonardos. Na carta consta também que Alvaro Almeida aceitava ser o diretor do departamento de Rádio Cultura na ABE. Na Rádio Sociedade, foram ofertados cursos de música e artes plásticas, além de intensa propaganda sobre eventos, jantares, cursos e palestras realizados pela associação.

No ano de 1931, por ocasião da IV CNE, Amélia de Rezende Martins, diretora de Departamento de Ação Social Brasileira da ABE, organizou, juntamente com outros membros da instituição, e com o apoio do governo federal, uma série de palestras, voltadas para temas variados, que foram divulgadas pela Rádio Sociedade, a Rádio Club do Brasil³⁶ e o *Jornal do Comércio*. Dentre as palestras vale mencionar “A crise mundial: Crise de moral - Cruzada cívica, cruzada da educação”, dedicada aos conferencistas da IV CNE, sob coordenação de Fernando de Magalhães. A palestra encerrava uma propaganda sobre o que era a Ação Social Brasileira e tinha como intuito angariar o apoio de todas as famílias brasileiras etc.

Amélia de Rezende Martins, em uma de suas palestras, definiu o objetivo da Ação Social Brasileira, que dispunha de sede própria no Rio de Janeiro, da seguinte maneira:

³⁵ Em 1923 foi instalada a primeira emissora de rádio no Brasil: a rádio Sociedade do Rio de Janeiro, de propriedade do cientista Henrique Morize e do escritor e antropólogo Roquette Pinto, ainda como diretor dessa rádio participou Edgard Sussekind de Mendonça e como secretárias Heloísa e Marieta Alberto Torres. Roquette Pinto era médico e antropólogo, foi membro atuante da ABE, da Academia Nacional de Medicina, da Academia Brasileira de Letras e também fundador do Instituto Nacional de Cinema Educativo. Defendia a necessidade de levar cultura e educação a todos os brasileiros. Henrique Morize, companheiro de Roquette, era presidente da Academia Brasileira de Ciências. Ambos viam no rádio a possibilidade de elevar o nível cultural do país. Desse modo, vários intelectuais frequentavam a emissora prestando sua contribuição por meio de entrevistas, aulas, cursos e palestras, além de Literatura, lições de português, história, geografia, entre outras. De acordo com Meneguel e Oliveira (2005, p.5), em 1936, mediante a promessa de que os ideais de educação e cultura seriam preservados, Roquette Pinto doou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro ao Ministério da Educação e Cultura.

³⁶ O Rádio Club do Brasil foi fundado em 1º de junho de 1924 por Elba Dias. De acordo com Vampré (1979, p.33), a entidade foi a primeira do país a obter autorização do governo para transmitir anúncios, além de abrir espaços crescentes para artistas que começavam a se destacar na indústria fonográfica.

Quer a Ação Social Brasileira que tenhais isto bem presente ao espírito: a Ação Social Brasileira é uma reunião de esforços para fazer viver, para fazer prosperar, para fazer frutificar, muitos empreendimentos que aí lutam, graças a verdadeiros heroísmos, muitas vezes mal correspondidos pela boa vontade do público. (MARTINS, 1931, p.58)

Para auxiliar o professor na elaboração de suas aulas e pesquisas, o órgão ofereceria cursos de formação para os professores, contando com uma estrutura que envolvia laboratórios, biblioteca e cinema educativo. A ABE ofereceria cursos também para as famílias.

Dentre as várias atividades organizadas pela ABE, as que alcançaram maior repercussão em nível nacional foram inequivocamente as Conferências Nacionais de Educação (CNEs), sendo a primeira realizada no ano de 1927.

Para Mignot e Xavier, as CNEs funcionaram como o elo necessário entre governo federal, estadual e representantes da sociedade civil. Elas também se constituíram em importante estratégia de difusão de ideias (OLIVEIRA; SILVA, 2004, p.11). Segundo Carvalho (1998), as CNEs, além de elaborar e executar um projeto educacional para o país, pretendiam organizar um amplo movimento de opinião pública voltado para o debate das questões educacionais. Tal propósito foi destacado por Lourenço Filho em depoimento à *Revista Educação de São Paulo*, no ano de 1929:

Claro está que as conferências nacionais de educação não devem nem podem ser congressos de natureza técnica ou científica. O que devem é constituírem-se como centros de estudo de uma política nacional em matéria educativa. Uma intenção social profunda deve animá-las, mesmo porque só essa intenção as explica e as recomenda ao apoio e confiança dos governos. (LOURENÇO FILHO *apud* OLIVEIRA E SILVA, 2004, p.21)

Das palavras de Lourenço Filho infere-se que os objetivos das conferências seriam eminentemente políticos, e visavam estruturar o ensino nacional em estreita consonância com o Estado e a sociedade civil.

Entre 1927 e 1967 foram realizadas 13 Conferências Nacionais de Educação. Destas, em virtude do recorte temporal adotado nesta pesquisa, serão abordadas da

II a VIII CNE. O termo *conferência* foi escolhido com vista a restringir os temas a serem discutidos. Conforme consta em documento da ABE: “a designação de *conferência*, e não *congresso* implica justamente na restrição dos assuntos a serem discutidos” (ABE, 59.^a ATA DO CONSELHO DIRETOR, 1928). Cabia ao Conselho Diretor estabelecer a direção e o teor dos assuntos que poderiam ser abordados e debatidos no espaço das conferências. Assim, aquele que quisesse compartilhar dessas discussões no espaço das CNEs e da ABE além de possuir um grau elevado de credenciais³⁷ como competência, prestígio, honestidade, entre outros, deveria acatar as regras estabelecidas pela associação.

No intuito de se projetar nacionalmente, a ABE buscou estabelecer vínculos com diversas instituições nacionais e internacionais. Além disso, organizou projetos junto a órgãos do governo, bem como publicou manifestos e planos educacionais. Porém, é interessante notar que apesar de todas as ações que a ABE desempenhou no intuito de se destacar perante o cenário nacional, logo nos seus primeiros anos, procurou ao mesmo tempo disseminar o discurso de instituição apartidária, cumpridora de seu papel patriótico.

Por ocasião da III CNE, no ano de 1929, em São Paulo, Fernando Magalhães escreveu a alguns jornais do Distrito Federal e de São Paulo, bem como para as associações educacionais, realçando essa imagem da instituição.

[...] Na hora em que a ambição e o interesse dão aos homens o aspecto triste de comparsas, no entremeio das patriotadas de exibição, a ABE, servida por devotamentos heroicos e anônimos, sobe ao alto das grandes construções nacionais pela única força do seu ideal, sem que nenhum dos verdadeiros iniciados dela se aproveite, e dos seus abençoados esforços, para a sua sombra, receber a percentagem de benemerência, não raro calculada em ótimo proveito. Esse propósito de desinteresse é a grande força da ABE. Renúncia, fé e disciplina, mantêm firmes os que guardam intacto o exemplo e a lição de Heitor Lyra, fundador daquela instituição, tão sagrada que, em cinco anos, do espírito de meia dúzia, derramou-se pelo Brasil inteiro (CORRESPONDÊNCIAS ABE, 1929, s/p.).

³⁷ As fontes não apontaram em nenhum momento que a ABE exigia algum tipo de credencial para os seus associados, no entanto, percebemos que os indivíduos ali reunidos eram possuidores de credenciais que lhes davam autoridade e poder de fala. Todos, de algum modo, representavam pessoas de destaque e da elite.

Fernando de Magalhães no uso de sua autoridade de orador buscou ressaltar a imagem da instituição como apartidária e o sentimento de missão ou de dever social que cabia a esses intelectuais reunidos na ABE de dar uma identidade para o povo brasileiro além de confirmar valores que deveriam predominar na sociedade.

Além disso, essa posição apartidária adotada no discurso da ABE, no entanto, talvez tenha sido estratégia utilizada para se resguardar de possíveis repressões políticas por parte do governo de Artur Bernardes. Com efeito, no período entre 1922 e 1926 o país experimentou um regime de “estado de sítio”. De acordo com o estudo de Carvalho (1998, p.56), nos anos de 1924 e 1925 três membros da ABE foram presos: Everardo Backeuser, Mario de Brito e Ferdinando Labouriau³⁸. Este último foi acusado de envolvimento na conspiração Almirante Protógenes Guimarães³⁹.

As estratégias de propaganda e de fazer ressoar suas ações em nível nacional eram pensadas com cuidado pelos membros da ABE. Contavam para isso com o apoio dos representantes dos estados e das parcerias com outras instituições.

Por ocasião da II CNE, no ano de 1928, o departamento de ensino secundário, sob responsabilidade de Barbosa de Oliveira, organizou um inquérito sobre esse nível de ensino. Após a instauração do inquérito, Barbosa de Oliveira elaborou um documento com a síntese das respostas obtidas e o enviou aos representantes dos diferentes estados, solicitando que fosse publicado nos jornais

³⁸ Ferdinando Labourieu, junto com os outros abeanos Manoel Amoroso Costa e Tobias Moscoso faleceram no acidente de avião que recepcionaria a chegada de Santos Dumont no país no ano de 1928.

³⁹ Em 1924, enquanto irrompia em São Paulo a segunda onda dos movimentos tenentistas, Protógenes organizou no Rio de Janeiro um movimento de apoio aos revoltosos paulistas. O movimento tinha como objetivo incitar o levante da marinha em diversos pontos do Distrito Federal. No Rio de Janeiro, às vésperas da data marcada para o levante, realizou-se uma reunião na casa do ex-governador do Maranhão, Herculano Parga, em Copacabana, à qual compareceu grande número de adversários políticos de Bernardes, como os senadores Antonio Muniz e Muniz Sodré, os deputados Batista Luzardo, Plínio Casado e João Batista de Azevedo Lima. Nessa ocasião, Protógenes leu para os presentes um longo manifesto veiculando o programa da revolução, no qual eram abordados temas de ordem política, desenvolvimento econômico, ressurgimento das liberdades públicas, reforma constitucional, anistia, etc. Descoberta a conspiração pela polícia, antes do levante, Protógenes foi preso com outros oficiais da marinha, ficando recluso até o ano de 1927. Com a vitória da Revolução de 1930, foi nomeado ministro da Marinha em junho de 1931. Em outubro de 1934, concorreu à Câmara Federal pelo Rio de Janeiro, na legenda do Partido Popular Radical (PPR). Eleito, renunciou ao mandato porque Getúlio Vargas se negara a aceitar sua exoneração do Ministério da Marinha.

da região. Em carta a Lysímaco Ferreira da Costa, em 22 de janeiro de 1929, Barbosa reiterou essas recomendações e assinalou que o inquérito havia sido respondido por pessoas e instituições renomadas sobre o assunto.

Prezado amigo e colega Dr. Lysímaco Costa. Desde a 2^o Conferência em Belo Horizonte faço tenção de lhe escrever, recordando a boa camaradagem da 1^o Conferência nessa bela capital e quanto sentimos não o ver conosco trabalhando na capital mineira. Venho lhe pedir um favor – mandar reproduzir num jornal daí o artigo sobre o ensino secundário que escrevi com as bases de um inquérito que pretende a ABE fazer para a 3^o Conferência em São Paulo. Este artigo acaba de ser publicado no Jornal do Comércio daqui, no O Estado de São Paulo e no O Estado de Minas, estou lhe escrevendo e ao Dr. Bernardino de Souza na Bahia pedindo a reprodução e vou mandar aos demais amigos nos Estados. Peço ainda que me indique alguns nomes, além do seu, em Curitiba aos quais deves pedir a resposta do inquérito, mas pessoas que estejam a par do assunto relevantíssimo do ensino secundário. Espero e agradeço meu caro amigo uma palavra sua e a remessa de dois exemplares do jornal que publicar o artigo anexo. Lembranças dos companheiros de Conferência daqui e um estreito abraço do amigo que tanto presa a sua estima (ABE, CORRESPONDÊNCIAS, 1929).

No ano de 1931, antes da realização da IV CNE, os abeanos pediram aos representantes dos estados que escrevessem aos jornais locais noticiando a IV Conferência Nacional de Educação. Ainda caberia que publicassem em Diário Oficial a necessidade das “altas autoridades de ensino” dos estados enviarem teses sobre o tema do evento. Respondendo a esse pedido, o redator da *Gazeta Israelita* escreveu a Fernando Magalhães, então presidente da IV CNE, afirmando ter divulgado a notícia no “espaço mais distinto” de sua edição de 25 de agosto de 1931.

Em resposta ao seu apelo de dedicar as colunas do nosso jornal à quarta Conferência Nacional de Educação, tenho a honra de comunicar a vossa excelência, que, tendo o nosso jornal acompanhado e comentado sempre com simpatia o desenvolvimento cultural do Brasil, em geral e o da educação em particular, acolhemos o vosso mui estimado apelo com estima e apreço, publicando o programa da aludida Conferência no espaço mais distinto da nossa edição de 25 corrente. Quanto à Conferência,

pedimos pois, reservar lugar para um representante nosso que vai frequentá-la, publicando os debates e discursos, para o interesse da causa e o interesse de nossos leitores (*GAZETA ISRAELITA*, 24 de agosto de 1931).

O exposto acima atesta que a ABE procurou evidenciar em todas as suas ações, seja no âmbito externo, seja internamente, a aspiração de organizar e estruturar a educação do país. Por meio das CNEs, propôs a formação de uma mentalidade brasileira no que se refere à cultura e à educação, propalando-se a elite responsável por elaborar os novos contornos pretendidos para o Brasil.

Nesses termos, a rede de sociabilidade desses intelectuais foi o meio mais eficaz para a concretização dos seus projetos, como vimos neste item. Para serem efetivadas, praticamente todas as ações da ABE dependiam da colaboração de outras instituições. Isso motivou o empenho desses agentes em ampliar sua rede de sociabilidade, facilitando a movimentação e encurtando caminhos.

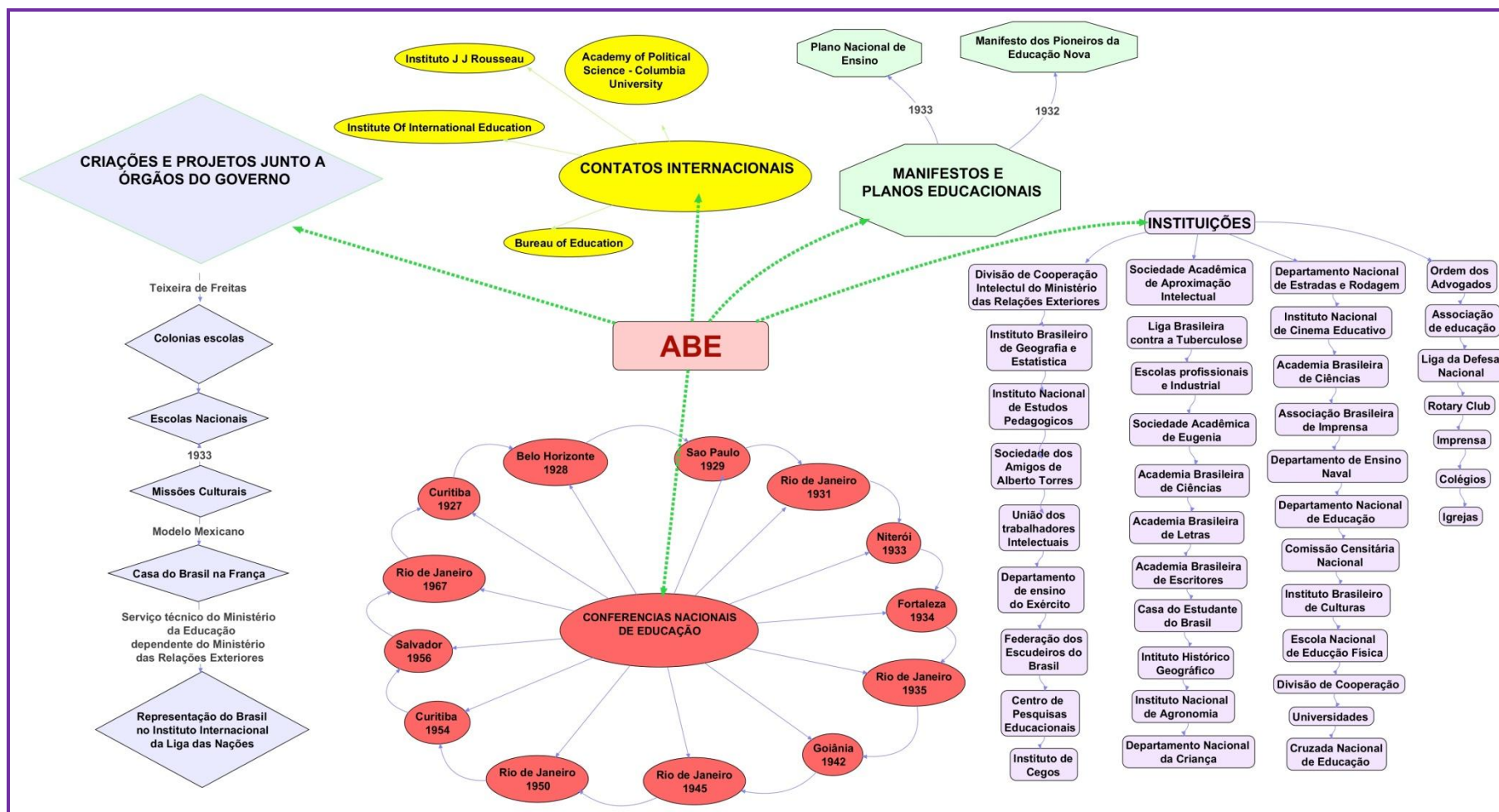


FIGURA 1 - REDE DE RELAÇÕES DOS INTELECTUAIS DA ABE
 FONTE: FIGURA CONSTRUÍDA PELA PESQUISADORA A PARTIR DE SUAS FONTES (2010)

1.2 AS CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO (II-VIII CNE)

Na organização das Conferências e Congressos Nacionais de Educação⁴⁰, a Associação Brasileira de Educação procurou deixar sempre evidente o objetivo, conforme declarava, de *constituir o país como nação, organizá-lo*:

Ao cabo de um século de independência temos apenas habitantes no Brasil. Transformar estes habitantes em povo é o programa da Associação Brasileira de Educação (ABE ARQUIVOS, 1925).

Por meio de uma fala imponente, a ABE se autodenominou um espaço privilegiado que reunia a elite intelectual de um país repleto de pessoas analfabetas e sem cultura. Este tópico é dedicado à análise dos procedimentos adotados pela ABE na organização de eventos. Pretende-se destacar as principais características e as mudanças pontuais relevantes no decorrer das CNEs e dos congressos.

Visando assegurar que, nos eventos que promovia, os trabalhos apresentados seriam de autoria estrita daqueles que julgavam pertencerem à elite intelectual brasileira, a ABE era rigorosa na organização das conferências e dos congressos nacionais de educação, pautando-se pela lógica de etapas e objetivos bem definidos. Coerente com esse princípio, previamente à realização de cada evento, a ABE delimitava os temas a serem aí discutidos. Como a análise que se segue pretende evidenciar, os procedimentos adotados pelas CNEs para organização, seleção das teses, organização e hierarquização dos temas, mostram que esses eventos constituíram-se como um processo composto mais de continuidades que de rupturas que implicassem a alteração no seu formato e na condução dos trabalhos.

De acordo com as fontes, poderiam participar das CNEs todas as pessoas que se interessassem pelo ensino, desde que fizessem o pedido de sua inscrição por escrito à comissão executiva até cinco dias antes da abertura do evento. Na

⁴⁰ Neste trabalho, será adotada a sigla CNE tanto para *conferência* como para *congresso*, uma vez que não há mudança de objetivos após a alteração da nomenclatura, a partir do sétimo evento. Aliás, cumpre esclarecer que a passagem de uma denominação para outra não recebe nenhuma justificativa nem registro nas atas.

véspera da abertura, era realizada uma reunião preparatória na qual se distribuíam as atividades de cada membro e se elegia o presidente mediante votação entre os membros de cada departamento.

A mesa efetiva era composta por um presidente, dois vice-presidentes e dois secretários, sendo reservada aos presidentes de honra – o presidente da república ou, na falta deste, o presidente do Estado e o prefeito da cidade – a abertura dos trabalhos. Isso mostra que as CNEs sempre se preocuparam em angariar o apoio dos governos para a sua realização. A presença de tantos presidentes dos estados e da nação, denota o prestígio desses eventos e sua caracterização de evento nacional. De acordo com os registros das fontes, as solenidades de abertura das CNEs em suas várias edições tiveram como seus respectivos presidentes de honra:

- II CNE (Belo Horizonte, 4-11 nov. 1928): Antonio Carlos Ribeiro de Andrada (Presidente do Estado) e Francisco Luiz da Silva Campos (presidente da conferência e secretário do interior de Minas Gerais);
- III CNE (São Paulo, 6-15 set. 1929): Júlio Prestes (Presidente do Estado) e Fábio Barreto (secretário do Interior);
- IV CNE (Rio de Janeiro, 12-19 out. 1931⁴¹): Getúlio Vargas (Chefe do Governo Provisório da República) e Teixeira de Freitas (Ministro interino da Educação);
- V CNE (Niterói, 26 dez. 1932-2 jan. 1933): Getúlio Vargas (Chefe do Governo provisório da República) e comandante Ary Parreiras (Interventor Federal no Estado do Rio de Janeiro);⁴²
- VI CNE (Fortaleza, 1934): Getúlio Vargas (Chefe do Governo provisório da República), capitão Carneiro de Mendonça e Joaquim Moreira de Souza (Diretor de Instrução Pública no Ceará);⁴³
- VII CNE (Rio de Janeiro, 23 jun.-7 jul. 1935): Getúlio Vargas (Presidente da República), Pedro Ernesto (Prefeito do Distrito Federal), Gustavo

⁴¹ Não foi possível determinar esta data com exatidão.

⁴² Não foi possível localizar a ata da sessão de abertura, mas os relatos das fontes apresentam o chefe do governo provisório aprovando determinados documentos.

⁴³ Não foi possível localizar a ata da sessão de abertura.

Capanema (Ministro da Educação e Saúde Pública), Anísio Teixeira, coronel Newton Cavalcanti, general Pantaleão Pessoa, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, entre outros;

- VIII CNE (Goiás, 18-28 jun. 1942): Getúlio Vargas (Presidente da República), Venerando de Freitas (prefeito) e Pedro Ludovico Teixeira (Interventor do Estado e fundador de Goiânia).

Também era escolhido um representante de todos os conferencistas para que pronunciasse um discurso na sessão solene de abertura. As CNEs eram divididas por seções e cada uma delas era dirigida por um presidente que distribuía os trabalhos entre seus membros. A partir da sétima conferência, justamente aquela em que se passou a empregar a denominação *Congresso*, eliminou-se a prática de compor a sessão de abertura com um discurso do representante dos congressistas.

Cada sessão só poderia ser aberta havendo pelo menos oito trabalhos inscritos. Se essa condição não se cumprisse, a mesa seria dissolvida.⁴⁴ Havia também um número máximo de participantes em cada seção. Com efeito, caso a quantidade de inscritos em uma mesa fosse superior a quinze participantes, os excedentes ficariam na condição de suplentes.

Para a escolha das teses que iriam para a plenária, cada relator, eleito pela comissão diretora do evento, teria 15 minutos para expor o trabalho, e cada um dos membros da seção disporia de 10 minutos para trazer contribuições referentes à tese em discussão. Caso o autor da tese pedisse revisão do seu trabalho, a mesa teria 72 horas para emitir um parecer.

As teses julgadas aptas para ir à plenária seriam enviadas imediatamente, com o parecer competente, ao presidente da CNE. Uma condição para ser aprovada era cumprir a exigência, fixada em estatuto, consoante a qual “nenhuma tese que envolva controvérsia partidária ou religiosa será levada a plenário” (ESTATUTOS DA ABE, 1926, p.16). Mesmo os congressos não deixaram de seguir esse critério.

⁴⁴ Antes de cada conferência ou congresso, a ABE enviava cartas-convite para membros representantes dos Estados, das embaixadas e a particulares que julgava convenientes para que escrevessem teses para os eventos. As teses deveriam obedecer ao tema preestabelecido pelos membros da diretoria da associação.

Ademais, as teses deveriam observar uma rigorosa organização proposta pela ABE. Para isso, a cada CNE eram estabelecidos os temas a serem discutidos. Ainda, como meio de impedir que “pessoas alheias aos assuntos debatidos e às vezes perturbadoras da ordem” pudessem participar, a partir da V CNE foram adotadas, como medidas preventivas, a cobrança de 20 mil réis⁴⁵, a serem pagos no ato da inscrição, para a participação no evento, bem como o prazo limite de 15 dias antes da data de início do evento para a realização das inscrições (ABE, REGIMENTO INTERNO DA V CNE, 1933).

Por meio de seu estatuto e de suas ações, a ABE procurou evitar que instituições e membros discordantes das suas diretrizes participassem dos eventos. Além disso, a cobrança de 20 mil réis dificultaria até mesmo a participação de professores que possuíssem poucos recursos financeiros. Em verdade, os eventos da ABE se revelaram um espaço destinado mais à elite social.

Terminados os trabalhos de cada sessão, o presidente nomearia um relator geral a quem cabia apresentar a súmula dos trabalhos, com as conclusões aprovadas, para o conhecimento do plenário e para a publicação nos anais da conferência.

A partir do VII CNE (1935) e do VIII CNE (1942), adotou-se a prática da leitura e avaliação prévia das teses a serem apresentadas no evento. Essa tarefa cabia aos relatores da ABE, restando à plenária a aprovação apenas das conclusões de cada seção.

Quanto às moções, seriam permitidas somente aquelas que exprimissem reconhecimento às gentilezas recebidas de autoridades e agremiações, e apresentadas somente nas sessões de encerramento.

As sessões de encerramento deveriam ter caráter solene. Além do presidente de honra e do presidente da conferência, poderiam falar mais dois oradores, sendo que um deles seria o representante dos delegados dos estados, e o outro falaria em

⁴⁵ Luiz Claudio Martins (2003), no texto *Cédulas Brasileiras do Mil-réis ao Real*, destaca que o conto de réis vigorou do tempo do império até os anos 1940, portanto, ao longo de mais ou menos 180 anos da moeda do Real no Brasil, houve uma valorização tão grande da nossa moeda em relação aos primeiros réis que é impossível fazer uma comparação daqueles valores com o nosso real hoje. No seu estudo 1 real equivaleria a 2 trilhões e 750 bilhões de contos de réis. Disponível em: www.snb.org.br/boletins/pdf/cedulas. Na Wikipédia encontramos que o valor aproximado é o seguinte: 1 real – 0,0 56 contos de réis; 1 conto de réis – 56.000 reais e 900 contos de réis – 50.000.000 de reais.

nome dos demais membros da conferência. Seriam lidas as conclusões de cada departamento das conferências e dos congressos. E ao final de cada evento seria decidido o local de realização da próxima conferência.

O registro das fontes revela, no entanto, que essa forma de escolha do local para o próximo evento não foi a que vigorou. Após os eventos, a própria ABE, juntamente com os representantes dos estados, decidiam a cidade-sede da próxima CNE. A análise das fontes sugere que a determinação das sedes das CNEs era influenciada pelos apoios que os governos dispensariam para a realização da conferência e pela expectativa quanto à repercussão que o evento poderia angariar.

Em todas as conferências e congressos havia uma exposição pedagógica de objetos à parte, além de visitas a centros educacionais. Na IV CNE, realizou-se a exposição pedagógica de objetos didáticos e livros. No VII CNE, dedicado à educação física, realizou-se uma grande parada esportiva composta por cerca de 15 mil atletas, ao lado de um vasto conjunto de exposições, visitas, desfiles, passeios e espetáculos musicais. No VIII CNE, ocorreu a II Exposição Nacional de Educação e de Cartografia e Estatística, organizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Carvalho destacou que nas práticas comemorativas da ABE os objetos expostos eram “ações exemplares de uma norma de excelência” (CARVALHO, 1998, p.183). Essas ações expostas tinham o intuito de ser exemplares, incutindo no expectador o desejo de manifestar um comportamento de acordo com o modelo oferecido, seja no lar, na escola ou no trabalho.

No regimento da V CNE, que apresentava um objetivo um pouco distinto das demais – o de elaborar o Plano Nacional de Educação, a ser incorporado à Constituição de 1934 –, ficou estabelecido que durante os seis dias do evento o período da manhã seria reservado às reuniões da comissão especial constituída para dar parecer sobre o tema “Quais as atribuições respectivas dos governos federal, estaduais e municipais, relativamente ao ensino primário, secundário, profissional e normal?” As tardes foram reservadas para as reuniões de ensino primário, secundário, profissional e normal, e as noites, para as reuniões plenárias (ABE, REGIMENTO INTERNO V CNE, 1933).

Nesse evento foi elaborado um documento e encaminhado ao governo do Distrito Federal para que as diretrizes formuladas fossem incorporadas à Constituição brasileira de 1934. Para debater o tema, formaram-se dois grupos:

- 10 especialistas no assunto membros designados pelo Conselho Diretor da ABE, os quais deveriam disponibilizar seu parecer um mês antes da V CNE, para ser distribuído entre todos os membros da comissão especial;
- 21 membros (um para cada estado e o Distrito Federal) designados pelos respectivos governantes a pedido da ABE.

Como presidente da comissão dos 10 membros da ABE, foi designado Anísio Teixeira e dos 21 membros dos estados, Fernando de Azevedo. Na ocasião, Teixeira de Freitas, ministro Interino da Educação, denominou Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo como partes da “ala dos namorados da educação” (VENANCIO FILHO, BOLETIM DE ARIEL, 1933, s/p.).

O documento apresentado por Fernando de Azevedo propunha que a União elaborasse um plano geral de educação para todo o país, flexível e amplo, capaz de permitir o livre desenvolvimento de iniciativas regionais e locais e a adaptação às condições diversas do meio brasileiro.

A educação deveria ser democrática, destinada a oferecer a todos os brasileiros as mesmas oportunidades em termos educacionais para a formação integral do ser humano e do cidadão. Além disso, deveria ainda ser geral, leiga e gratuita, visando não estabelecer, entre os educandos, nenhuma restrição ou diversificação, seja de ordem social, doutrinária, religiosa ou econômica.

Aos estados caberia a competência de organizar, administrar e custear os sistemas educacionais. Ressaltou-se que, apesar de pregar esses princípios, isso não significava algo fechado, inflexível, pois a União poderia exercer uma ação supletiva onde quer que isso fosse necessário, e da mesma forma os estados. A proposição de certo centralismo da União na condução de linhas gerais para o ensino, estava no sentido de dar ênfase e garantir cotas orçamentárias fixas e fundos da educação pelos conselhos de educação, em nível federal e estadual, que contariam com a participação de segmentos da sociedade civil e de profissionais dos diversos graus e ramos de ensino. Tal ação, de acordo com Rocha (2000, p.55),

impediria que a educação ficasse sujeita a interesses de grupos particulares, e se estruturaria um controle necessário sobre todos os sistemas de ensino inclusive os particulares.

Aos municípios não foi concedida a descentralização, ou seja, que eles se responsabilizassem inteiramente pelo ensino, por entenderem a condição ainda embrionária de alguns municípios brasileiros, necessitando estes de orientação especializada e técnica. No entanto, aos municípios que se revelassem capazes de se manter e se autogerir por suas rendas, pelo seu desenvolvimento cultural, os estados poderiam delegar a esses a atribuição de organizar e administrar os seus sistemas educativos.

Depois de promulgado tal Plano, não poderia haver modificação alguma no interstício de seis anos. Quanto aos valores gastos pela União, fixou-se uma renda não inferior a dez por cento da renda dos impostos, das taxas especiais e de outros recursos. Para os estados e municípios, fixou-se uma taxa não menor que vinte por cento dos impostos, das taxas especiais e de outros recursos eventuais.

Ainda caberia à União estabelecer no ministério apropriado um Conselho Nacional de Educação, como respectivo órgão executivo e técnico. Tal órgão deveria estimular e coordenar a obra educacional em todo o país, administrar o fundo de educação e superintender as demais atividades educativas federais.

Em contrapartida a essas propostas, o grupo da ABE coordenado pelo professor Anísio Teixeira destacou que a União, como poder central, deveria elaborar um plano geral de educação para todo o país com mínimos fixados pela própria Constituição, e teria flexibilidade para as adequações necessárias em termos de diferenças regionais e locais. No entanto, a União deveria manter um serviço permanente e autorizado de inquéritos, pesquisas e informações, que atuaria como uma poderosa força intelectual na direção da educação nacional.

Ambos os grupos convergiram quanto aos princípios básicos da educação, mas o grupo dos 10 justificava a adoção de tais princípios pelo “esforço de fugir das divisões, lutas de classes e de religião, para fundar deste lado do Atlântico, uma nação livre social e espiritualmente, e cujos filhos tenham, todos oportunidades proporcionais às suas capacidades” (ABE, DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1933, p.10). O grupo dos 10 compreendia que os estados e municípios deveriam organizar o

ensino porque “a uniformização federal do ensino viria retirar, fatalmente, a vitalidade das instituições educativas que vegetariam por aí, sob a compressão uniformizante e longínqua do poder federal” (ABE, DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1933, p.10). A União, portanto, deveria apenas garantir cotas orçamentárias para o ensino e fiscalização, enquanto os estados e municípios conduziriam os currículos escolares de acordo com as necessidades regionais de cada um. Já o grupo dos 21, além de buscar as garantias orçamentárias da União, propunha que a mesma organizasse um currículo único para o país, com abertura para que os estados e municípios pudessem os adaptar a sua cultura. Eles compreendiam que um único currículo por mais que tivesse essas aberturas, uniformizaria o ensino e daria condições de mesma formação para todos os brasileiros.

Quanto aos relatórios, nenhum poderia exceder 12 laudas datilografadas, e a leitura de cada um não poderia exceder 30 minutos. Após a leitura, cada membro da seção teria no máximo dez minutos para falar. Neste evento, as conclusões dos relatores não seriam votadas.

No estudo das fontes, é possível observar que essas restrições de tempo foram alvo de muitas críticas por parte dos conferencistas e também dos jornais que acompanhavam a conferência. Argumentava-se que um tempo tão exíguo tornava praticamente impossível decidir de forma responsável questões de tanta relevância, tais como educação básica, ensino secundário e currículo. Essa dificuldade foi considerada o grande gargalo dos CNEs. Em 1929, em apreciação sobre a III CNE, o jornal O Estado de S. Paulo destacou os vícios que deveriam ser superados durante os eventos. Destacou o ensino secundário como o principal problema a ser tratado. Ainda de acordo com o jornal, o assunto já havia sido estabelecido desde a conferência de Belo Horizonte, mas que fora abandonado, pois se interpuseram temas como ensino primário, ensino profissional e educação sanitária.

Em Belo Horizonte ficara estabelecido que na reunião de São Paulo só se cuidaria de ensino secundário. Isso não se fez. Foram encaixados temas de ensino primário, de ensino profissional e de educação sanitária. E o mal apareceu. Chegamos ao sábado, último dia útil da semana, sem haver abordado os problemas do curso secundário. E o sábado, pelo regimento, devia ser reservado como dia das moções e das indicações (III CNE, 1929, p.974).

Como agravante, havia um número cada vez maior de teses enviadas às CNEs, o que tornava ainda menor o tempo dedicado à leitura e discussão de cada uma. O jornal *O Estado de S. Paulo* ressaltou, em 1929, a necessidade de revisão do regimento interno das CNEs, pois os trabalhos eram distribuídos entre os relatores no dia da instalação das conferências. Isso ocasionava uma dispersão e uma análise superficial das comunicações apresentadas. Os congressistas se desdobravam sem proveito para a tarefa que pretendiam realizar.

É pelo menos estranho que continuem estas [as teses] a ser relatadas à última hora, depois de haver o congresso as suas sessões. Abrangendo elas temas que exigem lazer e tempo para a reflexão da parte de quem as escreve (...) parece incongruente que, ao depois, na ocasião de as julgar, se concedam ao relator apenas alguns dias para avaliar um trabalho que se exigiu meses. (...) não será com algumas horas de debate que se logrará harmonizar as diversas e desencontradas opiniões das comissões parciais (III CNE, 1929, p.973).

A tentativa de minorar essas dificuldades conduziu a algumas alterações incorporadas a partir do VII CNE. Os relatores então passaram a receber com pelo menos um mês de antecedência os trabalhos para serem lidos. Já no VIII congresso, os abeanos passaram a orientar e formatar o número de páginas dessas comunicações. As teses não poderiam ultrapassar seis laudas datilografadas, devendo abranger, além de uma parte expositiva e crítica, outra de síntese em itens que registrassem as suas conclusões de modo conciso. Algumas teses escolhidas pelos relatores eram lidas. Nesses casos, o autor teria o máximo de 15 minutos para expor, sendo reservados aos demais congressistas cinco minutos para discussão. Apenas as conclusões das teses foram lidas em sessão plenária.

A II CNE (Belo Horizonte, 1928) foi dividida em 11 seções, conforme o quadro abaixo.

Departamento	Presidente
Ensino primário	Celina Padilha
Ensino secundário	Polycarpo Viotti
Ensino superior e universitário	João Sampaio
Ensino agrícola	Delgado de Carvalho
Ensino normal, técnico e profissional	Lourenço Filho
Educação política	Nestor Pestana
Educação social	Porto Carrero
Educação sanitária	Figueira de Mello
Educação doméstica	Cacilda Martins
Assuntos especializados	Frota Pessoa
Ensino artístico	José Mariano

QUADRO 1 - SEÇÕES DA II CNE (1928)

FONTE: QUADRO CONSTRUÍDO PELA PESQUISADORA A PARTIR DAS FONTES DO II CNE (2012)

A III CNE (São Paulo, 1929) contou com as seções e temas abaixo.

Departamento	Temas
Ensino secundário	<ul style="list-style-type: none"> * A verdadeira finalidade do ensino secundário * Vantagens do ensino secundário universal. * Ensino secundário técnico. * Ensino secundário uniforme em todo o território nacional – meios de garanti-lo * Exame de madureza * Efeitos da atual legislação * Escolas normais secundárias e superiores; * Programas das disciplinas do ensino secundário; * Liceus nacionais de instrução secundária - onde instalá-los?
Ensino primário, profissional e educação sanitária	<ul style="list-style-type: none"> * Combate ao analfabetismo na zona rural * Organização e disseminação das escolas primárias em face dos recursos financeiros * Instituição de escolas normais livres - seu papel na formação do professorado primário * Iniciativa particular na organização das escolas primárias e profissionais - meios de provocar e intensificar essa iniciativa * Educação sanitária - sua organização e função; instrução sanitária através da escola; * Trabalhos realizados no país sobre a escola ativa - documentação e estatística * Nacionalização da escola ativa - adaptação dos métodos estrangeiros às escolas brasileiras * Meios de provocar a revelação das vocações técnico-profissionais * Organização universitária brasileira

QUADRO 2 - DEPARTAMENTO E TEMAS DA IIICNE (1929)

FONTE: QUADRO CONSTRUÍDO PELA PESQUISADORA A PARTIR DAS FONTES DO III CNE

A V⁴⁶ CNE (Niterói, 1932-33) contou com as seções e temas abaixo.

Departamento	Temas
Ensino primário	<ul style="list-style-type: none"> * O método de projetos * Homogeneização das classes * Que inspetores especialistas a instrução pública deve possuir.
Ensino normal	<ul style="list-style-type: none"> * Diretrizes de preparo dos professores e organização dos institutos destinados a prepará-los nos Estados Unidos, na Alemanha, na Inglaterra, na França e no Uruguai * Quais devem ser os requisitos de administração as escolas normais * Como ajustar o ensino das matérias no curso normal com a prática do ensino nas escolas de aplicação?
Ensino secundário	<ul style="list-style-type: none"> * Qual deverá ser, no Brasil, a ligação entre o ensino primário e o secundário? * Qual o melhor regimento para a fiscalização dos estabelecimentos particulares do ensino secundário?
Ensino profissional	<ul style="list-style-type: none"> * Como organizar a educação profissional para atender em seus vários graus a necessidade de trabalho técnico no Brasil? * Como formar o pessoal docente para os vários graus da educação profissional? * Que regalias oficiais oferecer para aumentar o (não legível) aos egressos dos cursos profissionais?

QUADRO 3 - SEÇÕES E TEMAS DA V CNE (1932-33)

FONTE: QUADRO CONSTRUÍDO PELA PESQUISADORA A PARTIR DAS FONTES DO V CNE

As seções da VI CNE foram divididas conforme abaixo.

Departamento	Presidente
Educação pré-escolar	Celina Nina
Ensino primário	Consuelo Pinheiro
Ensino secundário	Almeida Junior
Ensino normal	Emilio Kemp
Ensino profissional	Edgard Sussekind de Mendonça
Ensino superior	Cantidio Moura Campos
Administradores de educação	Leoni Kasef
Inspetores de ensino	Moyses Xavier de Araújo
Diretores de escola	Luiz Rego
Educação artística	Ceição Barros Barreto
Educação física e recreação	Renato Eloy de Andrade
Educação higiênica	J. Castilho Junior
Educação de adultos	Armanda Alvaro Alberto

QUADRO 4 - SEÇÕES DA VI CNE (1934)

FONTE: QUADRO CONSTRUÍDO PELA PESQUISADORA A PARTIR DAS FONTES DO IV CNE

⁴⁶ Não foram encontrados registros suficiente da IV CNE que desse condições de elaborar o quadro.

As seções e temas do VII CNE foram as seguintes:

Departamento	Temas
Ensino primário	* Educação física na escola primária.
Ensino secundário	* Educação física na escola secundária.
Ensino normal	* Organização dos institutos de escolas de educação física, bem como a educação física nas escolas normais.
Serviços Administrativos	* Organização dos serviços administrativos de educação física - o papel dos esportes na educação física.

QUADRO 5 - TEMAS DO VII CNE (1935)

FONTE: QUADRO CONSTRUÍDO PELA PESQUISADORA A PARTIR DAS FONTES DO VII CNE

As seções plenárias do VIII CNE foram divididas em cinco momentos: os três primeiros eram destinados ao debate do tema geral, e os dois últimos, ao conhecimento do trabalho realizado nas reuniões de departamento. Nestes dois últimos, o congressista teria três minutos para interpelar os relatores das teses. Antes da abertura do VIII CNE, houve uma reunião preparatória para a verificação dos poderes dos delegados e a constituição das seções.

Os temas geral e especiais do VIII CNE foram os seguintes.

Tema geral	<p>* Educação primária fundamental – objetivos e organização</p> <ul style="list-style-type: none"> • nas pequenas vilas do interior • na zona rural comum • nas zonas rurais de imigração • nas zonas de alto sertão
Temas especiais	<p>* Provimento de escolas para toda a população em idade escolar e de escolas especiais para analfabetos em idade não escolar - o problema da obrigatoriedade</p> <p>* Tipos de prédios para as escolas primárias e padrões de aparelhamento escolar, consideradas as peculiaridades regionais.</p> <p>* O professor primário das zonas rurais – formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência.</p> <p>* Frequência regular à escola – o problema da deserção escolar; assistência aos alunos; transporte, internatos e semi-internatos;</p> <p>* Encaminhamento dos alunos que deixaram a escola primária, para escolas de nível mais alto ou para o trabalho.</p> <p>* Rendimento do trabalho escolar – o problema das medidas</p> <p>* As “missões culturais” como instrumento de penetração cultural e de expansão das obras de assistência social</p> <p>* As “colônias-escolas” como recurso para a colonização intensiva das zonas de população rarefeita ou desajustada</p> <p>* Coordenação dos esforços e recursos da União, dos estados, dos municípios e das instituições particulares em matéria de ensino primário</p>

QUADRO 6 - TEMAS DO VIII CNE (1942)

FONTE: QUADRO CONSTRUÍDO PELA PESQUISADORA A PARTIR DAS FONTES DO VIII CNE

Na sessão de encerramento do VII CNE em 1935, no discurso de posse do novo conselho diretor da Associação Brasileira de Educação, Mario Augusto Teixeira de Freitas, destacou que, desde a sua fundação, a ABE havia formulado diversas políticas educacionais que foram incorporadas tanto pela Constituição de 1934 como pelo Ministério da Educação e por órgãos ligados à educação.

O depoimento de Teixeira de Freitas sugere que, apesar de as conferências e congressos seguirem rigorosamente a organização proposta pela ABE, a associação procurou alinhar suas ações com os interesses do Estado. Após a leitura das teses do (II ao VIII CNEs) e dos documentos elaborados pela ABE, foi possível observar, até certo momento, o protagonismo político da sociedade civil no que se refere às formulações político-educacionais para o Estado, ainda que houvesse vários conflitos e alinhamentos motivados pela oscilação na correlação de forças entre Estado e sociedade civil. Entretanto, o Estado, especialmente depois de 1934, quando começou a se efetivar a política autoritária de Getúlio Vargas, gradativamente mais adaptou as reivindicações à conformidade dos seus próprios interesses.

Durante a IV e V CNE, Teixeira de Freitas, abeano, católico e diretor do Ministério da Educação, participou das votações das seções e auxiliou no direcionamento das propostas educacionais produzidas pela ABE discutidas no espaço das conferências, de acordo com as necessidades do momento e no intuito de satisfazer as instâncias que representava.

1.3 AGENTES DAS CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O ESTADO

A Associação Brasileira de Educação onde se reúne uma plêiade de educadores, não ficou jamais em atitude contemplativa, à espera que lhe fossem apresentadas as soluções dos múltiplos problemas educativos. Ela entrou sempre resolutamente, no campo das investigações e, com o critério que lhe é reconhecido vem estudando, em congressos periódicos, todos esses problemas.

*ABE, Preparo da Opinião Pública, 1942*⁴⁷

Para a participação nas CNEs, com apresentação de tese, antes do evento a ABE enviava cartas-convite a pessoas específicas para inscrever teses com o tema da conferência já delimitado (ver Anexo 1). Além disso, os professores das escolas que participariam desses eventos eram escolhidos pelo Diretor Geral de Instrução de cada estado. Os estados que sediavam as conferências geralmente dispensavam os professores de suas atividades cotidianas para que participassem integralmente do evento. Tal ação pode ser percebida na carta dirigida pelo presidente da ABE, Candido Mello Leitão, ao Diretor Geral de Instrução do Rio de Janeiro em 20 de

⁴⁷ Este documento pertence a uma série de documentos preparados pela própria ABE com o título: *Preparo da Opinião Pública*. Nesses documentos eram descritos a importância da VIII CNE para todos os brasileiros, principalmente para os educadores, além da importância de ser um evento realizado na recém-construída cidade de Goiânia – capital de Goiás, junto com as iniciativas Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Desse modo, durante o VIII CNE seria também comemorada a inauguração da cidade. Isso significava, de acordo com os abeanos, levar educação para os sertanejos, carentes de todo tipo de educação e oportunidades, ou seja, “valorização cultural da nossa gente” (TEIXEIRA DE FREITAS, PALESTRA, PREPARO DA OPINIÃO PÚBLICA, 1942, p.1) Os abeanos Redigiram cartas, ofícios e palestras no rádio com o título: *Importância e oportunidade do 8º Congresso Nacional de Educação*. Nas palavras de Nóbrega da Cunha na palestra na Rádio Difusão da Prefeitura do Estado do Rio de Janeiro, o VIII CNE buscava “apontar ao povo e ao governo o espírito e a forma da educação adequada à obra de integração do País em seu próprio espaço geográfico”. Além disso, visto que o mundo estava em guerra, as pessoas estavam “atônitas, atropeladas pelos acontecimentos, sofrendo toda espécie de choques psicológicos” a educação elementar, base da cultura, seria o único meio de “preparar o Brasil para ser, de acordo com a linha do seu destino e com a índole do seu povo, o país da ordem, da paz, do progresso, do direito e da justiça” (CUNHA, PALESTRA, PREPARO DA OPINIÃO PÚBLICA, 1942, p.2). Visavam convocar a todos os interessados para participarem de mais esse evento realizado pela ABE. Getúlio Vargas no discurso de abertura pronunciou: “O programa de Rumo ao Oeste é o reatamento da campanha dos construtores da nacionalidade, dos bandeirantes e dos sertanistas, com a integração dos modernos processos de cultura. Precisamos promover esta arrancada sob todos os aspectos e com todos os métodos, afim de sanar os vácuos demográficos do nosso território e fazer com que fronteiras econômicas coincidam com as fronteiras políticas” (GETÚLIO VARGAS, PROGRAMA VIII CNE, 1942, p.1).

agosto de 1929. Nela ele tece a seguinte solicitação: “desejando a ABE que a III Conferência Nacional de Educação a realizar-se em São Paulo tenha o máximo brilho vem solicitar de vossa excelência, que sejam dispensados de ponto, dos dias 5 a 14 de setembro, os professores deste estado que compareçam a essa conferência”. Em atendimento a esse pedido, o Diretor Geral da Instrução Pública desse estado dispensou todos os professores do município para assistirem à CNE (ABE, CORRESPONDÊNCIAS III CNE, 1929).

Para serem representados nas CNEs, os estados brasileiros enviavam uma delegação, geralmente composta por dois representantes. Alguns estados, às vezes, enviavam professores junto com os representantes. No VII CNE, foi possível observar uma ampliação significativa do número de professores representantes de cada estado.

A um questionamento sobre o número de professores representantes, poder-se-ia responder com a sugestão de que os abeanos viam os eventos não somente como uma ocasião para a discussão e a formulação de ideias acerca da educação, mas também como um espaço para a ação política. E o governo federal, representado pelos diferentes estados, seria neste espaço o grande executor das propostas ali formuladas.

Tendo em vista que o desejo dos abeanos era o de organizar a cultura nacional principalmente por meio da escola, e que o seu princípio era o de posição apartidária, nos parece melhor apropriado afirmar que suas ações políticas possuíam um caráter mais de natureza político-educacional do que político-partidária. Se não, pelo menos é forçoso duvidar da versão abeana do total posicionamento apartidário, vez que muitos de seus membros estavam ocupando posições de destaque nos órgãos governamentais.

No que se refere aos eventos, vale ressaltar que apesar das fontes mostrarem a predominância de participantes da cidade sede das conferências, não é correto classificar as CNEs como eventos regionais. Com efeito, além de se verificar uma participação significativa de vários estados do país, os temas debatidos decididamente não se restringiam a especificidades regionais, mas configuravam problemas de dimensão nacional. Nas palavras dos intelectuais abeanos, os temas diziam respeito ao progresso e a “regeneração do povo brasileiro”.

Os abeanos também procuraram difundir essas preocupações nas suas conferências, que reuniam pessoas de praticamente todo o país. As conferências e congressos contaram com representantes dos estados, conforme quadro abaixo. A partir desse quadro, é possível concluir que os representantes dos estados, em sua maioria, eram substituídos anualmente. Além disso, havia uma movimentação de membros em diferentes estados. É o caso de José Getúlio Frota Pessoa, que na II CNE representou o Ceará e na III CNE, o Distrito Federal; Américo Wanick, na IV CNE representou o Rio de Janeiro e na V, o Maranhão; Gracialino Ramos, na V CNE representou Alagoas e na VI, Pernambuco; Anísio Teixeira, na V CNE representou o Rio de Janeiro e no IX CNE, a Bahia. Ainda podemos perceber que vários membros da ABE transitavam com certa frequência entre diferentes estados do país, como é o caso de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Raul Briquet, Belisário Penna, Antonio Carneiro Leão, entre outros. Assim, esses indivíduos estabeleciam uma rede de sociabilidade bastante significativa e ampla, o que possivelmente facilitava as intervenções que realizavam nos diferentes estados.

	II CNE	III CNE	IV CNE	V CNE	VI CNE	VII CNE	VIII CNE
Alagoas				Gracialino Ramos			Padre Luiz Medeiros Neto
Amazonas	Lincoln Prates e Euler Coelho	Américo de Campos e Ildefonso Marinho	Agnello Bittencourt	Dr. Almaro Botelho Maia	Agnelo Bittencourt	Prof. Arthur Reis; Prof. ^a Leonor de Oliveira M. B. Silva; Antonina Oliveira Barras; Anna Diniz; Alda Andrade; Prof. Lucília Araújo.	Sem registro
Bahia	Bernardino J. de Souza e Joaquim F. Góes Filho	Anísio S. Teixeira; Joaquim Ignácio Tosta; Isaías Alves de Almeida	Mario Ferreira Barbosa, Arquimedes Guimarães e Bernardino Souza		Arquimedes Guimarães	Dr. A. J. Barros Barreto; Dr. Clemente Guimarães; Prof. Afrísia Santiago; Prof. ^a Carmem Teixeira etc.	Antonino de Oliveira Dias
Ceará	José Getúlio Frota Pessoa	Joaquim Moreira de Souza	José Combra e Souza; Osmundo Borba;	Dr. Moreira de Souza	Joaquim Moreira de Souza	Dr. Moreira de Souza;	Padre Bruno Teixeira
	II CNE	III CNE	IV CNE	V CNE	VI CNE	VII CNE	VIII CNE
Distrito Federal	Jonathas Serrano e José Getúlio Frota Pessoa	José Getúlio Frota Pessoa.	Leoni Kaseffi Paulo Maranhão; Anísio Teixeira; Mario Aristides Freire; Isaías		Paulo Berredo Carneiro	Dr. Raul Leitão Cunha	Sem registro

			Alves de Almeida; Getulio da Frota Pessoa; Carlos Acioly de Sá; Paulo Júlio de Albuquerque Maranhão; Celina Padilha; Andréa Borges Costa;				
Esp. Santo		Ubaldo Ramalhete	João Manuel Carvalho	Professores Placidino Passos e Raymundo Bodart Junior	Ciro Viera da Cunha	Dr. João Bastos Vieira; Dr. Heitor Rossi Belache; Dr. Hilton Nogueira; Dr. Aloir Queiroz;	Sem registro
Goiás	Diógenes Cupertino	Joaquim Guedez de Amorim	Ignácio Loyolla; Dulce Gomes Pereira da Silva		Laudelino Gomes	Dep.Laudelino Gomes; Dr. Celso Hermínio Teixeira; Dr. Antonio Borges dos Santos;	
	II CNE	III CNE	IV CNE	V CNE	VI CNE	VII CNE	VIII CNE
Maranhão	Clodomir Cardoso		Luiz Vianna; José Matta Oliveira Roma e Luiz de Moraes Rego	Dr. Américo Wanick	Luiz Rego	Luiz Rego; Prof. Amancita Matos; Prof. Mary Leite; Prof. Santinha Vasconcellos etc.	Plínio Olinto
Mato	Paes de Oliveira	José Rizzo		Dr. Corrêa	Virgílio Correa	Eucharío de	Filogônio

Grosso				Filho	Filho; Dr. João Hipólito de Azevedo e Sá	Figueiredo; João Ponce Arruda	Correia
Minas Gerais	Francisco L. da S. Campos Alberto Álvares Hugo Werneck Alexandre Drumond Orozimbo Nonato	Gustavo Capanema; José Eduardo Fonseca; Lúcio José dos Santos; Iago Pimentel; Abgar Rénault; Firmino Costa	Granbery W. H. Moore, Erminia G. Weaver, Luis Santos, Francisco Campos, Mário Casassanta e Norallinio Lima		Mario Casassanta; Prof. ^a Maria José de Mello Paiva; Castilho Junior; Renato Eloy de Andrade	Senador Waldomiro Magalhães; Dep. Noraldino Lima e Martins Soares	
Pará	Aarão Reis e Oswaldo Orico	Oswaldo Orico		Professora Naide Vasconcellos	Guilherme Azevedo Ribeiro	Dr. Oswaldo Orico; Dr. Miguel Pernambuco Filho; D. Maria Antonieta Pontes; Prof. ^a . Predicanda Carneiro Amorin	Dr. Pernambuco Filho
	II CNE	III CNE	IV CNE	V CNE	VI CNE	VII CNE	VIII CNE
Paraná	Lindolfo Pessoa e Raul Gomes	Lindolpho P.C. Marques; Raul Gomes; Hostilio C. S. Araujo; Mario Britto; Oswaldo Pilotto; Lysimaco Ferreira da Costa; Luiz Cesar; Raymundo Mendes; Britto Pereira; Antonio	Antonio Jorge Machado Lima;	Raul Gomes ; Lysimaco Ferreira da Costa e Erasmo Pilotto.	Raul Rodrigues Gomes e Luiza de Andrade	Dep. Octavio da Silveira	Hostílio César de Souza Araújo

		Eleudoro; Francisco Sttobia Victor Freire					
Pernambu co	Julio Pires Ferreira	A. Carneiro Leão	Luiz Freire		Gracialino Ramos	Prof. Aníbal Bruno; Dr. Luiz Barros Freire; Prof. José Oliveira Gomes; Prof. ^a Maria de Lourdes Temporal etc.	Débora Marinho Rego Feijó
Paraíba					Manoel Florentino	Oswaldo Trigueiro; Prof. Galvão de Sá; Prof. ^a Ambrosina de Sá	
Piauí		José Pires de Carvalho	João Bastos e Martins Napoleão	M. A. Teixeira de Freitas	Estevão Pinto	Dep. Luiz Ribeiro Gonçalves; Dep. Freire de Andrade; Dep. Pires Gayoso	João Bastos
	II CNE	III CNE	IV CNE	V CNE	VI CNE	VII CNE	VIII CNE
Rio de Janeiro	Jayme de Barros Gomes	Leoni Kaseffi	Antonia Ribeiro de Castro Lopes, Américo Wanik, Conrado Jacarandá Representantes do Ministério da Educação: Fernando Magalhães;	Diretor Geral da Instrução Geral Anísio Spinola Teixeira	Francisco Paula Aquiles	Dr. Aldo Muylaert; Dr. Fábio Crissiuma de Figueiredo; Prof. Estrella Alvares de Azevedo Mendes; D. Olívia Ribeiro; etc.	Rubens Falcão

			Aloysio de Castro; Candido de Oliveira; Leitão da Cunha; Ruy de Lima e Silva; Archimedes Memoria; Guilherme Fontainha; Henrique Dodsworth; Euclides Roxo; Mario Behring; Sodrê da Gama; Roquete Pinto; Rodolfo Augusto de Amarin Garcia; Armando de Lacerda; Sady de Gusmão; Sebastião Barroso; Aberto Barcellos; Francisco Montojos; Victor Vianna; Carneiro Leão; Teixeira de Freitas;				
	II CNE	III CNE	IV CNE	V CNE	VI CNE	VII CNE	VIII CNE
R. G. do Norte	José Augusto e Joaquim Inácio	José Augusto Bezerra de Medeiros e José Garibaldi Dantas.	Amphiloquio Camara e Severino Bezerra	Dr. José Rodrigues Filho	Anphilóquio Camara	Amphiloquio Camara; Prof. ^a Ana Brandão; Prof. ^a Lindalva Teixeira	

R. G. do Sul	Carlos Penafiel			Dr. João Simplicio Alves Carvalho	Emílio Kemps e Anadir Coelho		Ernesto Pelanda e Ney de Almeida Brito
Santa Catarina	Fulvio Aduci	Joaquim Ferreira Lima		Leopoldo Diniz Martins Junior	Luiz Andrade e Joaquim Moreira de Souza	Dr. Luiz Trindade; Prof. João dos Santos Aerão	Roberto Moreira e Luiz Trindade
São Paulo	Veiga Miranda; Lourenço Filho; Renato Jardim; Francisco F. de Mello	José de Freitas Valle; José Valois de Castro; Hilario Freire; José Soares Hungria; Virgilio de Carvalho Pinto; Waldomiro de Oliveira; Geraldo Horacio de Paula Souza; Pedro Dias da Silva; Rodolpho Santiago; João Pedro da Veiga Miranda; Edmundo de Carvalho; Francisco Figueira de Mello; Carlos da Silveira; Hortencia Pereira Barreto; Clotilde Celina Kleiber; Maria	Lourenço Filho, Sud Mennucci, Spencer Samprée, Aprigio Almeida Gonsaga, Veiga Miranda, João Toledo e Amadeu Mendes	Fernando de Azevedo e Raul Briquet	A. Almeida Júnior; Cantidio Moura Campos e Carlos da Silveira	Dr. A. Almeida Júnior; Dr. Arne Enge; Dr. Euzébio Marcondes; Dr. Quintiliano José Sitrangulo;	Prof. Quintiliano José Sitrângulo; Sud Mennucci;

		José Wagner; Sud Mennucci; João Toledo					
	II CNE	III CNE	IV CNE	V CNE	VI CNE	VII CNE	VIII CNE
Sergipe	Alberto Deodato	Antonio de Campos Oliveira			Helvécio de Andrade	Helvécio de Andrade	Prof. João Carlos de Almeida

QUADRO 7 - REPRESENTANTES DOS ESTADOS NOS CNES

FONTE: QUADRO CONSTRUÍDO PELA PESQUISADORA A PARTIR DE SUAS FONTES (2010)

CNEs	Representantes da ABE
II CNE	Fernando Magalhães; C. A. Barbosa de Oliveira; Ferdinando Labouriau; Mario Brito; Alice Carvalho de Mendonça; M. Amoroso Costa; Celina Padilha; Belizário Penna.
III CNE	Fernando de Magalhães; Mello Leitão; Lúcia Magalhães; Carlos Barbosa de Oliveira; Carlos Delgado de Carvalho; Cacilda Martins; Carlota Lyra da Silva; Gustavo Lessa; Salvador Froes; Plínio Olintho; Edgard Sussekind; Euclides Roxo; Decio Lyra da Silva; Laura Lacombe.
IV CNE	Fernando Magalhães (Presidente da Comissão da 4 CNE); Leoni Kaseffi; Decio Lyra da Silva; Americo Lacombe; Isabel do Prado; José de Sá Freire Faria; Mario Braga; Paschoal Lemme; Consuelo Pinheiro; Idalina Carpenter Ferreira; Clotilde Cavalcanti; Clara França; Juracy Silveira; Paulo Celso de Almeida Moutinho; Ana Amélia C. Mendonça; Vera Delgado de Carvalho; Aracy Muniz Freire; Sarita de Souza Gomes; Americo Lacombe; Heitor Oscar sant'Anna; Belisário Penna; Gustavo Lessa; M. A. Teixeira de Freitas; Arthur Moses (Presidente da ABE);
V CNE	Fernando de Magalhães, Teixeira de Freitas, Melo Leitão, Euclides Roxo, Barbosa de Oliveira, Gustavo Lessa, Vera Delgado de Carvalho.
VI CNE	Dr. Candido Mello Leitão, Edgard Sussekind de Mendonça, prof. Inacia Guimarães, Márcia Lindemberg Rocha, Joaquina Daltro, Maria do Carmo Vidigal Pereira das Neves, Consuelo Pinheiro, Juracy Silveira, Marina Corimbaba, Mario de Queiroz Rodrigues, Ceição de Barros Barreto.
VII CNE	Affonso Pena Júnior, Anísio Teixeira, Arnaldo Guinle, Arthur Moses, Attila Aché, Benjamim Sodré, Enéas Martins Filho, Gabriel Skinner, Heitor Beltrão, Joaquim Faria Góes, Joaquim Moreira de Souza, Lois Marietta Williams, Lourival Fontes, Luiz Aranha, Mario Augusto Teixeira de Freitas, Max Barros Erardt, Newton Cavalcante, Pedro Pernambuco Filho, Major Raul Vasconcellos, Renato Eloy de Andrade, Renato Pacheco, Silas Raeder, Valério Regis Konder.
VIII CNE	Branca Fialho, General Cândido Rondon, Elmano Cardim, Fernando de Azevedo, Fernando Magalhães, Frota Pessoa, Gustavo Lessa, Lafaiete Cortes, Levi Carneiro, Odilon Braga, Olímpio Olinto de Oliveira, Paulo Filho, Sud Mennucci, Virgílio Correia Filho.

QUADRO 8 - REPRESENTANTES DA ABE NOS CNES

FONTE: QUADRO CONSTRUÍDO PELA PESQUISADORA A PARTIR DAS FONTES (2010)

Os abeanos souberam manter os laços com os órgãos do governo quando ocupavam cargos diretores de órgãos educacionais importantes, como

o Ministério da Educação. Eles também contaram com a participação, nas conferências e nos congressos, de várias associações e instituições, tais como Confederação Católica de Educação, Associação de Professores de São Paulo, Associação de Professores Primários do Distrito Federal, Federação Carioca de Esgrima, Clube de Regatas do Flamengo, Associação Cristã de Moços, Polícia Especial, Escola de Educação Física do Exército, entre outras.

Em vários casos, é pertinente sugerir também que a Associação Brasileira de Educação funcionava como uma instituição organizada para legitimar as ações dos intelectuais que a compunham. Ao analisar a criação da ABE, Marta Carvalho destacou que “foi do malogro da organização do *partido político Acção Nacional* que nasceu a Associação Brasileira de Educação” (CARVALHO, 1998, p.54, grifo nosso). Com o insucesso da revolução paulista de 5 de julho de 1924, fracassou também o projeto da Ação Nacional. Em consequência da intensa repressão que, no Rio de Janeiro e em São Paulo, seguiu-se ao episódio, alguns dos intelectuais envolvidos decidiram fundar a associação.

A interpretação de Carvalho sobre a instituição de um partido político pode ser confirmada no discurso de Lourenço Filho, então presidente da ABE, durante o VII CNE:

Ha pouco mais de dez anos, preocupados com o rumo dos acontecimentos sociais e políticos do país, reuniram-se alguns homens de boa vontade, tendo a frente essa singular figura, que foi Heitor Lyra da Silva; e entre a ideia da organização de um novo partido político, e a de fundar-se uma agremiação em prol da cultura nacional resolveram optar por esta última. [...], esse programa era e é político, no melhor e mais elevado do termo. Político, no sentido de avivar em todos os espíritos, responsáveis pelas coisas do Brasil, a fé nas coisas de educação; e político, no sentido de esclarecer a opinião pública no tocante aos problemas de organização nacional, por meio de uma organização de cultura. (ANAIS VII CNE, 1935, p.21-22).

Com o objetivo de estruturar e disseminar uma política educacional consistente para o país, o Estado buscou o apoio da ABE nas CNEs. Por ocasião da IV CNE, Getúlio Vargas e Francisco Campos, em seus discursos de abertura, pediram aos conferencistas que fornecessem ao governo provisório a

“‘fórmula feliz’, o ‘conceito de educação’ da nova política educacional” (GETÚLIO VARGAS e FRANCISCO CAMPOS *apud* CARVALHO, 1998, p.380).

Em 1935, Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde Pública de Getúlio Vargas, participou do VII CNE. Em seu discurso de abertura, destacou que reconhecia a ABE como “uma das forças construtoras do país”. E que sua máxima preocupação administrativa era a de “ir preparando as bases para o plano nacional de educação, o qual não pode ser uma obra precipitada, como alguns desejam. [...] Ele deve refletir as aspirações íntimas da nação, as suas necessidades e os seus anseios”. De antemão, quatro princípios deveriam embasar tal plano: “Pátria una; latinidade (instituição e reafirmação da nossa língua); Conservação da Família e Liberdade”. Capanema finalizou seu discurso destacando que “o governo da república aguarda com ansiedade o resultado dos labores a que os congressistas vindos de todos os estados se vão entregar, inspirados todos no amor a grande pátria” (ANAIS VII CNE, 1935, p.17-18).

Vale destacar que o plano nacional de educação citado no discurso de Capanema foi instrumento concebido inicialmente por intelectuais abeanos como meio de evitar que a educação sofresse as consequências das frequentes mutações no cenário político. A elaboração de um plano nacional de educação foi tema da V CNE, em 1932. Desse modo, partindo de uma proposta originada na ABE, e posteriormente incluída na Constituição de 1934, o plano nacional de educação foi utilizado por Vargas e por Capanema como instrumento privilegiado de ação política.

Para a elaboração do plano, Capanema convocou um grupo de intelectuais, dentre os quais Lourenço Filho, Júlio de Mesquita Filho, Almeida Júnior e Noemi Silveira⁴⁸. Esse grupo organizou um inquérito sobre a educação nacional composto por 213 perguntas sobre aspectos do ensino como organização, princípios, administração, currículo etc.

Em 1936, após o VII CNE, a ABE, sob direção de Mario Augusto Teixeira de Freitas, que antes de assumir o cargo de presidente da associação

⁴⁸ Estes intelectuais convocados por Capanema estavam reunidos na ABE e foram signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova elaborado por Fernando de Azedo em 1932.

era o diretor do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), organizou com a colaboração deste órgão a Exposição de Educação e Estatística. Pouco tempo depois, o conselho do IBGE, mediante a sua Resolução 99, de 19 de julho de 1938, determinou, no seu artigo 1.º, que

Ficam assegurados de maneira permanente, o patrocínio e o concurso do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, pela totalidade dos órgãos articulados por este Conselho, à realização das Exposições Nacionais de Educação e Estatística de iniciativa da Associação Brasileira de Educação. (ABE, ANAIS VIII CNE, 1942, p.4)

É importante destacar que no ano de 1938 Teixeira de Freitas estava no cargo de secretário geral do IBGE, o que facilitou sobremaneira as relações entre ABE e IBGE. Em junho de 1939, ambas as instituições organizaram, na recém-fundada cidade de Goiânia, no estado de Goiás, a primeira Exposição Nacional de Educação e Estatística. E, por ocasião do VIII Congresso Nacional de Educação, em 1942, realizaram a Exposição Nacional de Educação e a de Cartografia e Estatísticas. Esses dois eventos foram patrocinados pelo governo de Goiás (ABE, ANAIS VIII CNE, 1942, p.5).

A extensão da rede de sociabilidade cultivada pela ABE pode ser constatada pelos numerosos representantes dos estados nas conferências e nos congressos. Os participantes desses eventos ocupavam postos no governo; eram inspetores de ensino; diretor geral de Instrução Pública; diretor do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio; secretário de Instrução; diretor geral de Informações, Estatística e Divulgação; professores; cônsul; diretor do Ministério da Educação e Saúde Pública; presidente de estado; diretor de Estado e Relações Exteriores; secretário do Interior e Justiça etc.

Essa rede contava também com a participação de várias instituições, como universidades, colégios, igrejas, imprensa, escolas profissionais e industriais, associações de educação, a Sociedade Acadêmica de Aproximação Intelectual, a Sociedade Acadêmica de Eugenia, a Liga Brasileira contra a Tuberculose, a Federação de Escudeiros do Brasil, a Federação de Escoteiros do Brasil, o Instituto Histórico e Geográfico, a Liga da Defesa Nacional, o Instituto de Cegos, a Ordem dos Advogados do Brasil, a Academia Brasileira

de Ciências, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, a União dos Trabalhadores Intelectuais, a Casa do Estudante do Brasil, a Academia Brasileira de Letras, a Academia Brasileira de Escritores etc. Participavam também de alguns desses eventos institutos educacionais norte-americanos e europeus que mantinham relações com a ABE, alguns mais episódicos, outros mais constantes - o Institute of International Education; Bureau of Education e o Instituto J. J. Rousseau. O Bureau of Education manteve um contato mais longo com a associação. No IX CNE, um dos temas foi o Bureau of Education brasileiro. O intuito era o de criar no país uma instituição similar.

Além disso, a partir da III CNE, a ABE enviou cartas-convite para as embaixadas do Senegal, da Suécia, do Japão, dos Países Baixos, da França, da Espanha, do Panamá, do Paquistão, da Noruega, da Nicarágua, da Itália, de El Salvador, do Equador, das Filipinas, da Finlândia, da Dinamarca, da Bulgária, do Canadá, da Bolívia, da Bélgica, da Áustria, da Argélia, da África do Sul, da China, da Colômbia, da Coreia, dos Estados Unidos, da Grã-Bretanha, de Israel e da Índia. Em outras CNEs, aumentou o número de cartas enviadas às embaixadas e aos próprios governos dos países.

Podemos afirmar com base nesses indícios que as Conferências Nacionais de Educação constituíram-se em espaço estruturado pelos intelectuais abeanos com o objetivo de, contando com uma extensão da ABE em cada estado, disseminar as políticas estruturadas pela ABE e ocupar o espaço governamental. Tal ocupação viabilizaria a efetivação de uma política nacional de educação e um amplo programa de ação social no país. Para tanto, precisavam do Estado financiando e apoiando as decisões ali tomadas, em uma relação conveniente para o governo, que, por seu turno, buscava o apoio dos diversos setores da sociedade civil para implementar sua política.

Isso nos permite compreender as relações entre a ABE e as instâncias políticas e governamentais à luz da tese de Gramsci sobre a natureza do Estado. De acordo com Gramsci (2004), o Estado deve ser entendido não tanto como uma instituição jurídica apenas, mas, sobretudo, como uma relação social entre sujeitos coletivamente organizados, que, por meio da burocracia, de instituições e agências da sociedade civil, fazem representar seus interesses e concepções de mundo na condução de questões que lhe são afetas e que dizem respeito à direção da sociedade.

Reforça essa aproximação a constatação de que as propostas educacionais criadas pelos intelectuais da ABE não se restringiam ao campo escolar. Ao contrário, elas continham uma implícita estratégia de organização de várias práticas sociais relativas à educação – o aluno, o professor, os pais, os profissionais de áreas ligadas à educação, bem como a geração e a destinação dos recursos.

A partir da formação do Estado Novo, contudo, no ano de 1937, no qual Barbieri (1973) situa o que denominou “golpe branco”, houve uma mudança na forma de praticar e compreender a política, assim como nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil. O governo Vargas justificou sua política afirmando “que a democracia dos partidos ameaçava a unidade pátria, o congresso mostrava-se um aparelho inadequado e dispendioso e que era necessário um regime forte, de paz, justiça e trabalho” (GETÚLIO VARGAS *apud* BARBIERI, 1973, p.18).

Em 10 de novembro de 1937, Vargas, com o apoio e o incentivo das Forças Armadas, fechou o Congresso, outorgou nova Constituição e estabeleceu uma ditadura com o nome de Estado Novo. Dois dias antes do golpe, Vargas havia escrito a Osvaldo Aranha, então embaixador em Washington, sobre o plano de reformas do novo regime, que se tratava de “uma campanha de saneamento”. Para a realização desse propósito estava articulando o Ministério da Educação do Distrito Federal, a chefia do Estado Maior do Exército e a Liga de Defesa Nacional. Para assegurar a participação da Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal nessa “campanha”, Vargas havia substituído Anísio Teixeira por Francisco Campos na Secretaria de Educação, em dezembro de 1935.

A partir da metáfora de “uma campanha de saneamento” Vargas, com o amparo das Forças Armadas, determinou o fechamento de todos os mecanismos de participação, visando com isso coibir qualquer reação por parte dos adversários ou dos movimentos sociais. A ênfase posta no controle político, na integração nacional, na industrialização reforçava, de acordo com Murilo de Carvalho (2005, p.110), a emergência do capitalismo industrial. Era uma modernização conservadora baseada em um regime autoritário.

Além disso, a partir de 1937⁴⁹, com a ampliação ainda mais significativa dos poderes do Executivo Federal, garantida pela Constituição de 1937, como condição de restaurar a unidade nacional e garantir o poder de Estado, restringiu-se a autonomia e a participação dos estados na política, os instrumentos de intervenção na economia brasileira, os meios de controle da vida política, bem como a estrutura corporativa dos mecanismos de inserção dos diferentes grupos no sistema político. Porém, o controle do governo Federal sobre o processo decisório deve ser entendido num sentido relativo, pois a partir de 1930 há uma interferência de diferentes grupos no poder central. Autores como Boris Fausto (1997); Weffort (1968); Gomes (1996); Diniz (1996); compreendem que a partir desse período há uma política de compromisso, delineando-se a reformulação da estrutura do poder, não pela substituição das elites tradicionais pelas novas elites em ascensão, mas pela acomodação entre os diferentes agentes em confronto. Portanto, se o Estado teria certa autonomia, por outro lado, é correto também supor que esses grupos imporiam certos limites às ações do governo, reduzindo, ampliando e definindo caminhos de ação⁵⁰. Desse modo, configura-se uma relação de interdependência entre esses grupos e o Estado.

A ausência de uma uniformidade na política econômica adotada pelo regime se traduzia na coexistência de medidas favoráveis a todos os grupos, seja para o setor agrário, seja para o setor industrial. Desse modo, podemos

⁴⁹ “O momento histórico que antecede a implantação do Estado Novo é marcado por uma crise política, a um tempo crise de hegemonia e crise ideológica, cujas origens estão na Revolução de trinta, evoluindo ao longo das duas primeiras fases do governo Vargas. Entre os principais indicadores da crise de hegemonia que se abre nos anos 30, os analistas do período apontam o acirramento das cisões regionais, rompendo a unidade da oligarquia agroexportadora em torno do sistema político existente, além do agravamento as tensões entre representantes e representados, dentro dessa estrutura marcada pelo predomínio do setor cafeeiro. As dissidências inter-regionais no interior da coalizão agroexportadora dominante tornam-se mais agudas em fins da década de 20, atingindo o clímax em 1930” (DINIZ, 1996, p.83).

⁵⁰ Diniz (1996, p.86) traz uma argumentação da qual compartilhamos de que as mudanças estabelecidas no período de 1930 a 1945 seriam “representada pelo descenso político do grupo agroexportador e a ascensão gradual e simultânea dos interesses urbano-industriais, que, a partir de então, alcançariam maior visibilidade, consolidando e ampliando o espaço econômico já ocupado e conquistando um espaço político próprio”. Dessa maneira, observou-se no plano econômico, “o deslocamento do eixo da economia do polo agroexportador para o polo urbano-industrial e, o plano político, o esvaziamento da influencia e do poder dos interesses ligados à preservação da preponderância do setor externo no conjunto da economia” (ibidem, p.89).

talvez afirmar que o governo getulista se caracterizou, ao menos nos seus primeiros anos, por uma política autoritária e interligada.

Desse modo, os interesses dos setores militares, sujeitos fundamentais na implantação e sustentação do Estado Novo, e os interesses industriais se reforçariam mutuamente, a partir do momento em que a cúpula militar passa a colocar o desenvolvimento industrial como condição básica da capacidade militar. Portanto, é preciso considerar a autonomia do Estado e a complexidade crescente da estrutura de poder não como processos independentes, porém interligados. A força do Estado, nesse período, está relacionada com a ausência de interesses hegemônicos numa estrutura de poder marcada por diferenciação crescente.

Assim com o Estado Novo, em nenhum campo significativo os estados teriam o poder de legislar, pois esse regime político trouxe para a vida política e administrativa brasileira as marcas da centralização e da supressão dos direitos políticos. Foram fechados o Congresso Nacional, as assembleias legislativas e as câmaras municipais. Os governadores que concordaram com golpe do Estado Novo permaneceram, mas os que se opuseram foram substituídos por interventores diretamente nomeados por Vargas. Os militares tiveram grande importância no novo regime, definindo prioridades e formulando políticas de governo, em particular nos setores estratégicos, como siderurgia e petróleo. Em linhas gerais, o regime propunha a criação das condições consideradas necessárias para a modernização da nação: um Estado forte, centralizador, interventor, agente fundamental da produção e do desenvolvimento econômicos.

Esse traço autoritário do governo Vargas, bem como seu desejo de criar uma identidade nacional, tinham pontos em comum com teses sustentadas por autores que, por um lado, procuraram explicar as origens históricas dos problemas nacionais e, por outro, buscaram pensar linhas de desenvolvimento possíveis para o Brasil. Dentre esses autores, merecem destaque Alberto Torres (1865-1917), Francisco José de Oliveira Viana (1883-1951) e Francisco Campos (1891-1968). Apesar de suas diferenças interpretativas, esses autores comungavam a convicção de que apenas um regime autoritário seria capaz de criar uma identidade nacional, visto considerarem que aqui havia um povo, não uma nação. Essa chave de leitura cancelou, do ponto de vista

doutrinário, uma ditadura autoritária, considerada por seus líderes como o regime mais adequado às características do país, e não apenas como um expediente determinado pelas circunstâncias (BORIS FAUSTO, 2001, p.22).

Esses aspectos autoritários contrastavam com uma concepção de educação baseada em princípios democráticos, como declaravam os abeanos, especialmente pelos princípios dos Pioneiros da Educação Nova. Para o Estado Novo, a educação deveria responder aos seus interesses, deveria informar e dirigir toda a educação. Nesse contexto, a disciplina de educação física, que passou a ser obrigatória para todos os graus de ensino, com programas organizados pela Escola Superior do Exército e pelo Ministério da Guerra, e que visavam estimular a “consciência nacional” e o “espírito a obediência” das novas gerações. Além de ser “matéria bruta” para a formação do “novo homem brasileiro”. A educação moral e cívica, que apesar de não configurar como disciplina, tinha importância primordial na formação do caráter e da consciência patriótica.

Desse modo, a Associação Brasileira de Educação ficou neutralizada pelo Estado, não tendo mais a mesma representatividade de que gozava, especialmente até o ano de 1935. Além disso, Carlos Miguel Delgado de Carvalho, membro da ABE e representante dessa instituição no Conselho Nacional de Educação, desde 1931, perdeu esse cargo nas eleições internas de 1936.

Nesse novo período político o Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, que passou a apoiar integralmente a política Vargasista, procurou estabelecer sua própria política educacional, que deveria responder às necessidades do novo regime instaurado. Capanema afirmava ser necessário que o Estado presidisse o controle, coordenasse e orientasse a reorganização escolar do país. Nesse intuito, a concepção dos Pioneiros da Educação Nova, de que a educação deveria tratar o ser humano como uma entidade social destinada à ação, era insuficiente para um país em fase de transição como era o caso do Brasil. Portanto, o país não poderia se posicionar de modo neutro a esse respeito.

Esse novo posicionamento de Capanema, mais afeito à política educacional do governo Vargas, na medida em que o afastou das posições sustentadas pela ABE, naturalmente provocou o descontentamento dos

abeanos⁵¹ – o que está na raiz das críticas que lhe dirigiu Baía Horta (1994). Além disso, o inquérito educacional realizado com vistas à elaboração do plano nacional de educação contou com a participação de intelectuais que assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Esses desdobramentos suscitam a suspeita de que a adesão irrestrita de Capanema ao Estado Novo, mesmo ao preço de perder o apoio dos abeanos, explique-se por seu receio de ser afastado da cadeira de Ministro da Educação e Saúde Pública. Esse receio teria provavelmente recrudescido em virtude das constantes investidas de Francisco Campos, que não acreditava que Capanema⁵² e seus auxiliares no Ministério da Educação pudessem orientar o sistema educativo do país na orientação do Estado Novo.

Desse modo, sob o Estado Novo, o governo formou comissões especiais dentro dos próprios ministérios para a realização de objetivos específicos. Nesse contexto, o Estado prescindiu de sua política de compromisso com a sociedade civil para criar seus próprios meios de pronúncia do discurso hegemônico. Observamos assim, uma preponderância da iniciativa política do Estado no sentido de conter a ação da intelectualidade abeana ou de qualquer outra instância da sociedade civil nos objetivos do projeto político de Getúlio Vargas.

No que concerne ao Ministério da Educação e Saúde Pública, Capanema, com a aprovação de Getúlio Vargas, instituiu, pelo artigo 90 da Lei 378, de 13 de janeiro de 1937, a Conferência Nacional de Educação⁵³ e a Conferência Nacional de Saúde com o objetivo de:

⁵¹ Lembremos que até 1935 Capanema era favorável à política educacional idealizada pela ABE, conforme atesta o discurso que realizou na ocasião do VII CNE, ocorrido naquele ano.

⁵² Baía Horta (1994, p.164) descreve que: Capanema sentindo-se ameaçado deve ter percebido que o único caminho para permanecer no cargo seria mostrar-se perfeitamente identificado com a ideologia do Estado Novo. E aproveita a oportunidade das comemorações do centenário do Colégio Pedro II para manifestar publicamente sua adesão à nova situação e sua disposição de colocar o sistema educacional a serviço do novo regime.

⁵³ Há de se destacar que, apesar do mesmo nome dos congressos da ABE, este evento foi criado exclusivamente para os objetivos do ministério, não havendo colaboração direta dos abeanos, embora alguns membros ABE participassem, com suas teses, deste congresso. Para maiores informações sobre esta conferência, ver Rocha (2000).

[...] facilitar ao Governo Federal o conhecimento das atividades concernentes à educação e à saúde realizados em todo país e orientá-lo na execução dos serviços locais de educação e saúde bem como na concessão do auxílio e da subvenção federais. (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1937)

A primeira conferência foi realizada em novembro de 1941 e tratou dos problemas da educação escolar e extraescolar. Nela privilegiou-se a discussão sobre a organização, a difusão e a elevação da qualidade do ensino primário e normal e do ensino profissional, bem como a organização, em todo o país, da juventude brasileira. Discutiu-se também a necessidade de se estabelecer em lei federal as percentagens das receitas tributárias estaduais e municipais que deveriam ser destinadas à educação primária. No entanto, este último quesito somente se concretizou em 1942, com a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário pelo Decreto-lei 4.985. No que se refere às Conferências Nacionais de Educação, o governo Capanema realizou apenas uma.

Nessa perspectiva, a política educacional adotada por Capanema até certo ponto silenciou de maneira significativa a ABE, pois, por intentar impor ao país uma política educacional que auxiliasse a consolidar o Estado Novo, alguns dos princípios almejados pelos pioneiros da educação eram em alguns detalhes dissonantes. Ainda, Capanema tinha consciência de que o espaço educacional disputado também pela ABE, era um espaço de disseminação de ideias, de disputa pela adesão às concepções de mundo que os diferentes grupos interessados na direção da sociedade buscavam arregimentar e que havia na ABE intelectuais contrários à política Vargasista, especialmente à Lei de Segurança Nacional, como Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto e Paschoal Lemme.

Na ocasião da preparação do VII CNE, Paschoal Lemme apelou à ABE, instando-lhe a se posicionar contra a arbitrariedade da Lei de Segurança Nacional, medida a ser imposta por Getúlio Vargas.

Senhores, a gravidade da situação do país é por demais evidente para que se insista sobre ela aqui. Um dos índices mais alarmantes dessa situação é a atitude dos homens do poder forçando a decretação de uma lei denominada segurança nacional, cujos dispositivos já em segunda

discussão na câmara legislativa nacional vem despertando os mais veementes protestos, verdadeiramente expressivos de todos os recantos do país. (ATAS DO CONSELHO DIRETOR, sessão de 11 de março de 1935).

Paschoal Lemme continuou seu apelo ressaltando que a ABE, como qualquer núcleo onde a cultura seria a própria razão de sua existência, deixaria praticamente de existir caso fosse impedida de debater livremente suas ideias. Terminou sua fala apelando para que a ABE se unisse a outras agremiações de intelectuais contra o atentado que se pretendia cometer contra a consciência individual e coletiva. Diante desse apelo, o Conselho Diretor sugeriu que se constituísse um grupo para estudar o assunto, mesmo sabendo que alguns membros da ABE discordavam de tal decisão. Esse era o caso de Celso Kelly⁵⁴, que considerava inútil qualquer tipo de protesto.

Essas considerações permitem-nos concluir que Capanema, a partir de sua política educacional de apoio ao governo Vargas, contribuiu para o afastamento dos intelectuais da ABE, não dando espaço para que os mesmos pudessem atuar, especialmente por meio das Conferências Nacionais de Educação. Além disso, como veremos mais detalhadamente no capítulo três dessa tese, o católico Alceu Amoroso Lima, mentor de Capanema no ministério, vetou a participação mais efetiva dos intelectuais abeanos nos órgãos do governo.

A partir de 1935 e especialmente após a instauração do Estado Novo há uma oscilação na correlação de forças entre ABE e Estado. Este passou a utilizar da sociedade política e do uso da força para a definição de seus projetos. Essa nova estrutura na correlação de forças serviu para transformar as relações entre ambos. Todavia, a ABE manifestou-se somente quando foi convocada, como foi o caso do ano de 1942, quando ela organizou, juntamente com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o VIII CNE. Essa nova configuração política talvez seja um dos fatores que contribua para explicar a

⁵⁴ Há de se destacar que nesse período Celso Kelly era deputado Federal e estava a par de toda a política de Getúlio, e provavelmente considerava que seria inútil qualquer manifestação de repúdio à Lei de Segurança Nacional por temor de sofrer algum tipo de represália e perder sua posição de poder na estrutura governamental.

distância temporal entre o VII CNE (1935, sob o governo constitucional) e o VIII CNE (1942, sob o Estado Novo)⁵⁵.

Durante a preparação do VIII CNE a ABE se posicionou da seguinte maneira em relação à política do Estado:

Tendo, pois em vista esta rápida transformação que por toda a parte se está operando, nada mais oportuno que essa reunião de professores e dirigentes da educação com o fim de avaliar até que ponto as nossas instituições educacionais estão efetivamente servindo e podem ainda servir aos ideais que interessam ao progresso, à unidade, à Segurança Nacional. A Segurança Nacional repousa principalmente no vigor físico, na disposição mental, na capacidade produtiva e na atitude de defesa que a educação tiver criado no povo. Nem é outro sentido das palavras do Presidente Getúlio Vargas nesse conceito exato e feliz da educação: Educar não é apenas transmitir conhecimentos ou conferir diploma de capacidade intelectual (ABE, PREPARO DA OPINIÃO PÚBLICA, 1942, p.2).

Talvez esse posicionamento da ABE – ainda que alguns intelectuais fossem contra a Lei de Segurança Nacional – tinha o intuito de recuperar o apoio do governo para a realização dos seus eventos e de obter a anuência a suas propostas educacionais para compor as leis educacionais. Portanto, não arriscaria nesse momento nenhum movimento contrário às posições tomadas pelo governo.

Esses fatos também podem ser mais bem compreendidos à luz das concepções de Gramsci. De acordo com ele, a “elaboração das camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre num terreno democrático abstrato, mas segundo processos históricos tradicionais muito concretos”. Como se observa nos relatos acima, a relação dos intelectuais e o mundo da produção é mediatizada por diversos graus, “pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os funcionários” (CADERNOS DO

⁵⁵ De acordo com a memória da instituição registrada na revista Educação consta o seguinte relato: O Estado Novo, as conturbações políticas que o cercaram, a deflagração da 2ª Guerra Mundial, entre outros, tornaram impossível à ABE dar continuidade a seu programa de trabalho, no que dizia respeito sobretudo às conferências nacionais. Somente em 1942, e depois de alguns adiamentos, realizou-se a VIII, em Goiânia, integrando a programação do chamado “Batismo Cultural” da cidade (EDUCAÇÃO, 2000, p.16)

CÁRCERE, Vol.2, 2004, p.20). Efetivamente, as ações e os discursos da ABE oscilaram de acordo com interesses pontuais e de acordo com os princípios de quem a dirigia, com suas próprias motivações, interesses, objetivos e conforme o contexto político lhe permitia.

Em função da eclosão dos movimentos armados, em novembro de 1935, a Lei de Segurança Nacional conferiu às autoridades o poder de perseguir e deter cidadãos que exibissem qualquer dissonância com o regime autoritário vigente. Nesse ano o governo fechou a Aliança Nacional Libertadora (ANL), o Clube de Cultura Moderna e a União Feminina Brasileira (UFB). Esta última tinha como diretora Armanda Alvaro Alberto, que integrava a ABE e havia sido sua presidente em 1934. Armanda Alberto também fundou e dirigiu a Escola Regional de Meriti, presidiu o departamento de educação de adultos da ABE e integrou a Comissão de Censura Cinematográfica do Ministério da Educação. O Clube de Cultura Moderna era presidido pelo marido de Armanda Alberto, Edgar Sussekind de Mendonça (os dois não usavam o mesmo sobrenome). Este era professor de Ciências do Instituto de Educação e Assistente de Paleontologia do Instituto Geológico e Mineralógico do Brasil (Ministério da Agricultura). Edgar Mendonça também era membro da ABE, tendo integrado seu Conselho Diretor e presidido a seção de Ensino Profissional. Mendonça e a esposa foram presos, acusados de prestar publicamente apoio à ANL e de exercer atividades comunistas junto ao Partido Comunista Brasileiro (PCB). Alberto ficou detida por oito meses, tendo sido liberta em dezembro de 1935, e Mendonça permaneceu preso até dezembro de 1936.

Foram detidos também diversos colaboradores de Anísio Teixeira⁵⁶, Secretário de Educação e Cultura à época. Isso motivou seu pedido de demissão, feito em 1º de dezembro de 1935. Ele alegou que sua permanência no cargo constituía “embaraço político”, uma vez que suas ideias sobre educação divergiam das diretrizes impostas por Getúlio Vargas. Poucos companheiros foram solidários a Anísio nesse ato. Por meio de um abaixo-assinado, declararam-se espontaneamente

⁵⁶ Depois de pedir demissão de seu cargo, Anísio recolheu-se para o interior da Bahia de 1937 até 1945, dedicando-se inclusive à mineração. Foi convidado para participar da VII, IX, X e XI, mas negou-se a participar, voltando a fazer parte nos eventos na XII conferência.

demissionários Afrânio Peixoto, reitor da UDF; Carneiro Leão, diretor do Departamento de Educação; Roberto Marinho de Azevedo, diretor da Escola de Ciências da UDF; Gustavo Lessa, diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais; Paulo Ribeiro, chefe da Divisão de Prédios e Aparelhamentos escolares; e Mário de Brito, diretor da Escola Secundária do Instituto de Educação.

Com a demissão de Anísio quem assumiu o cargo da Secretaria de Educação e Cultura foi Francisco Campos, empossado no dia 24 de dezembro de 1935. De acordo com Nunes (2001, p.112), com a posse de Campos, os católicos invadiram o governo municipal. O cônego Olímpio Mello assumiu a interventoria, Alceu Amoroso Lima foi nomeado reitor da universidade, o coronel Pio Borges tornou-se secretário da Educação e Cultura da capital do país, o padre Helder Câmara passou a conduzir o Instituto de Pesquisas Educacionais e Theobaldo Miranda Santos foi nomeado superintendente de Educação Geral e Técnica e de Ensino de Extensão, no lugar ocupado antes por Paschoal Lemme.

O silenciamento da ABE no que se refere à política educacional do Estado Novo revelou uma postura de entrega e desânimo com o novo regime instaurado. Outros buscaram agir estrategicamente, visando articular-se politicamente, de sorte a manter-se no poder. Essa foi a postura adotada por Lourenço Filho, criticada por muitos de seus companheiros e motivo do rompimento com o amigo Anísio Teixeira. Conforme Lopes (2002, p.15), no discurso de posse no novo cargo de Diretor do Departamento Nacional de Educação em 1937, Lourenço Filho postulou uma educação regida por um Plano Nacional a ser executado em todo território nacional, com a fiscalização dos poderes da União. Ainda segundo Lopes,

O teor nacionalista do discurso não deixava dúvidas quanto à sua adesão aos princípios da nova ordem que se estabelecera no país. Seus anseios como *técnico e profundo conhecedor da educação brasileira*, razões que certamente justificaram a escolha de seu nome para o cargo, pareciam afinar-se com o projeto educacional do governo Vargas em sua fase mais autoritária.

Isso nos permite deduzir, até o momento, que a relação mútua entre ABE e Estado variou de acordo com cada contexto político e com as expectativas de cada grupo que a compunha. Entre 1924 e 1927, a relação entre ABE e Estado foi um tanto conturbada, tendo em vista os reveses sofridos pela ABE durante o governo de Arthur Bernardes. Dessa maneira, até o ano de 1927 os abeanos trabalharam no sentido de organizar e estruturar as atividades que a ABE desenvolveria nos anos posteriores.

A análise das fontes permite concluir que, a partir de 1927, durante o governo Washington Luiz, a ABE usou o Estado e, este, reciprocamente, usou a ABE. Nota-se uma convergência entre seus projetos⁵⁷ no que diz respeito a quatro objetivos: 1) a Escola Nova – novos métodos como a introdução do cinema, dos livros, do laboratório para a construção do conhecimento escolar; 2) o Escoteirismo (Federação Escolar de Escoteiros) organizado pelo secretário do prefeito do Distrito Federal, Mário Cardim, que tinha por objetivo, além de estreitar o vínculo entre escola e comunidade, complementar a educação física, moral e cívica das crianças; 3) a Higiene escolar, visando desenvolver nas crianças hábitos de higiene, além do combate a febre amarela; 4) por fim, o Círculo de Pais e Professores, que propunha integrar a família à escola, transformando os pais em agentes de disseminação das ideias higiênicas no lar. De acordo com Boletim de Educação Pública de 1927, na estimativa da Diretoria Geral, funcionaram no Distrito Federal um total de 170 Círculos de Pais e Professores, congregando aproximadamente 25 mil pessoas.

Além disso, a realização das Conferências Nacionais de Educação contou com o apoio de Washington Luiz. Intelectuais da ABE ocuparam cargos importantes nesse período. Para citar um exemplo, Fernando de Azevedo ocupou o cargo de Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, o que lhe viabilizou implementar a reforma educacional do Distrito Federal. Ele também organizou um recenseamento, que contou com o auxílio de um número considerável de abeanos. Ainda frente à Diretoria de Instrução Pública,

⁵⁷ Apesar de alguns abeanos de significativa representatividade dentro da ABE não terem apoiado a eleição de Washington Luiz, como é o caso de Edgard Sussekind e seu irmão Carlos, que em 1925 em atividade na Rádio Sociedade se retiraram da mesma quando a estação transmissora manifestou o apoio à convenção que elegeu Washington Luiz presidente. Ainda assim preservaram boas relações com o Estado.

Fernando de Azevedo, com o apoio da ABE, promoveu uma série de conferências pedagógicas com a intenção de divulgar a reforma e com o propósito de instruir o professorado em assuntos como a escola nova, ensino profissional e trabalhos manuais. Ainda, médicos reunidos na ABE organizaram um ciclo de palestras “Higiene Mental: maus hábitos nas escolas”. Os médicos professores articularam a conferência com o apoio da Cruzada pela Escola Nova⁵⁸ e do curso de Educação Física da ABE.

O projeto educacional proposto pela ABE, entre 1930 e 1935, de expandir a escolaridade à população por meio da qualidade de ensino e pelo aperfeiçoamento pedagógico se coadunava com os propósitos do governo de Getúlio Vargas. Assim, a partir de 1931, com a Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, o Ministro Francisco Campos convidou uma série de intelectuais abeanos para integrar o seu ministério.

Anísio Teixeira foi Chefe de Gabinete de Francisco Campos de janeiro de 1931 até 15 de outubro de 1931, ano em que deixa o cargo e assume a Direção de Instrução Pública do Distrito Federal. Para ocupar seu lugar, em substituição ao cargo de chefe de gabinete é nomeado Lourenço Filho. Ainda em 1931, Francisco Campos convidou Edgar Sussekind de Mendonça para integrar sua equipe ministerial, que, contudo, declinou do convite. A recusa deveu-se ao fato de Campos ter assinado o decreto a favor dos católicos sobre o ensino religioso, medida abertamente contrária às convicções anticlericais de Edgar Sussekind, publicamente declaradas⁵⁹.

⁵⁸ De acordo com o Boletim de Educação Pública, 1 (1), p.142 – 144, jan. março de 1930 disponível em: www.usp.br/niephe/publicacoes/doc/REFORMA.PDF acesso em: 14/04/2012. Consta o seguinte relato: Instalou-se a Cruzada pela escola Nova em outubro de 1928, tendo efetuado suas primeiras sessões em casa de uma professora. Como frequência, logo depois da fundação se tornasse vultuosa, necessitou A Cruzada de maior espaço e solicitou ao Diretor de Instrução a licença para funcionar em um estabelecimento público. Esta solicitação foi atendida e constitui o único auxílio oficial recebido por ela. Os fins da Cruzada pela Escola Nova são: estudar, praticar e propagar a escola nova dentro do mais escrupuloso espírito de lealdade e mútuo auxílio. Os diretores da cruzada: Alcina Moreira de Souza Backheuser, diretora da escola de aplicação, Julieta Arruda, da escola Rodrigues Alves, Everardo Backheuser, do Museu Pedagógico Central, e Consuelo Pinheiro, da escola Manoel Cícero, Alfredina de Paiva e Souza, da escola de aplicação.

⁵⁹ Edgard Sussekind de Mendonça e Cecília Meireles assumiam publicamente intransigente defesa do ensino laico. Pela sua coluna de educação, Cecília não deixou o decreto de Francisco Campos escapar de seus comentários mordazes. Além disso, com Edgar, José Oiticida, Maria Lacerda de Moura, participaram da Liga Anticlerical (MIGNOT, 2002, p.231).

Carlos Miguel Delgado de Carvalho, membro da ABE, vice-diretor do Externato do Colégio Pedro II, sociólogo e geógrafo, foi nomeado como membro do Conselho Nacional de Educação de 1931 a 1935. Raul Leitão da Cunha, membro da ABE, catedrático da Faculdade de Medicina da Universidade do Rio de Janeiro, diretor dessa mesma faculdade a partir de 1932 e reitor da Universidade do Rio de Janeiro a partir de julho de 1934 também foi nomeado como membro do Conselho Nacional de Educação de 1931 a 1935.

Entretanto, apesar da presença dos representantes da ABE no Conselho e nos postos de direção educacional, Francisco Campos não deixou também de agregar representantes dos militares para o Conselho. Américo Jacobina Lacombe, católico e membro da ABE até 1932, ocupou o cargo de secretário do Conselho desde 1931, e permaneceu após a reformulação deste em 1936. Colaborador do periódico *A ordem*, Lacombe integrou o círculo de intelectuais atuantes no Centro Dom Vital e estava plenamente identificado com os programas e com o ideário da Igreja em termos de ensino. Dentre os representantes dos militares no conselho estavam o Marechal Espiridião Rosas, Joaquim Marques da Cunha e João Simplicio Alves de Camargo. Como representante do grupo católico figurava o padre Leonel Franca.

Essa composição do Conselho é alterada em 6 de janeiro de 1936 pela lei parlamentar nº 174. Nesse replanejamento, Delgado de Carvalho e Leitão da Cunha perdem sua posição, sendo substituídos pelos abeanos Lourenço Filho, como representante do ensino primário e normal oficial, e Jônatas Serrano, representante do ensino secundário oficial. Entretanto, pelas características do Estado Novo, e apesar de haver membros da ABE no conselho, após 1936 a instituição perdeu suas posições dentro do mesmo.

Conforme destacado por Miceli (2001, p.306):

Com efeito, a facção que historicamente vem conseguindo manter o seu lugar no órgão consultivo máximo do setor educacional e que mais ganhos consegue com a reforma de 1936 é a dos católicos militantes. Tendo ampliado para dois membros em 1935, conseguem aumentá-la agora para quatro representantes, o que corresponde a 25% do total dos conselheiros. Os militares foram extintos do novo conselho de 1936.

O grupo adepto aos preceitos católicos nesse contexto do Estado Novo, no intuito de conquistar posição no interior do mesmo e eliminar qualquer grupo que fosse contrário a suas reivindicações, como por exemplo, os pioneiros da educação nova, acabaram por se constituir como peça fundamental de apoio ao Estado.

No que se refere às Conferências Nacionais de Educação, observa-se que sua realização teve o apoio do Estado até o ano de 1935. Por ocasião da IV CNE, em 1931, o Ministro Capanema e Getúlio Vargas pediram aos conferencistas que estes contribuíssem para a organização da política educacional do país. Em 1935, Capanema pediu ajuda para a criação do Plano Nacional de Educação. No entanto, a partir de 1935, Getúlio começou a estruturar no país uma política autoritária, que restringia a participação de partidos políticos e instituições democráticas, buscando estabelecer uma política de característica populista carismática. Getúlio adotou o populismo como uma das características de seu governo. Chamado de "pai dos pobres", promoveu seu governo com manifestações e discursos populares, utilizando uma linguagem simples e popular, usava e abusava da propaganda pessoal. Getúlio estabeleceu um contato direto com amplos setores organizados e desorganizados da sociedade prescindindo, assim, de uma elite intelectual intermediando o diálogo entre Estado e povo. A ABE acreditava na formação dessa elite intelectual intermediária, mas que era desnecessária para o governo getulista. Nesse processo, Getúlio conquistou o apoio popular quando consolidou em 1939 a CLT, no dia 1º de maio, pelo decreto-lei nº 1.237. Criou o salário mínimo, e concedeu a estabilidade no emprego do trabalhador, após dez anos no trabalho. Também foram criados o Conselho Nacional do Petróleo, o Departamento Administrativo do Serviço Público, a Companhia Siderúrgica Nacional, etc. Todas essas medidas visavam a granjear o apoio do povo, ao qual Getúlio pretendia falar diretamente.

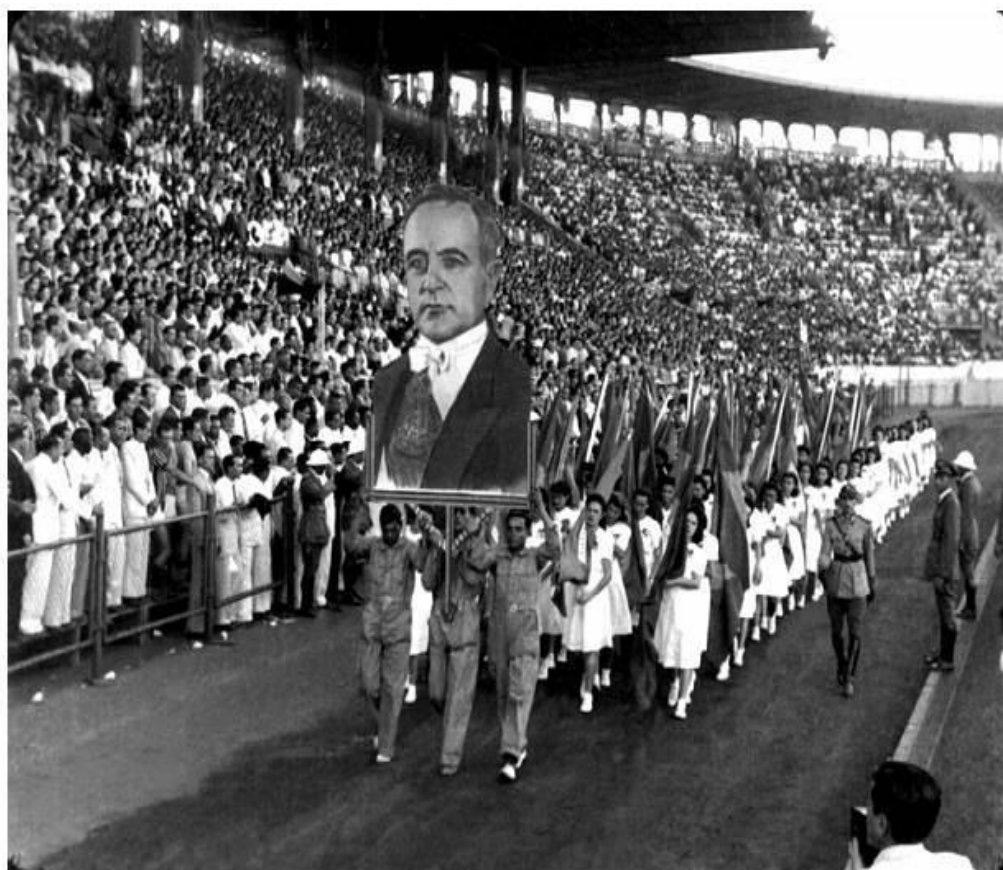


FIGURA 2 - IMAGEM DE “OBRA GETULIANA” UMA REVISTA PREPARADA POR GUSTAVO CAPANEMA, NOS MOLDES GERMÂNICOS DA ÉPOCA, TRABALHO QUE CAPANEMA COORDENOU NO DIP: FOI FINALIZADO, MAS NÃO PUBLICADO – NO ESTÁDIO SÃO JANUÁRIO OPERÁRIOS E JOVENS COLEGIAIS MARCHAM EM HOMENAGEM AO CHEFE DA NAÇÃO
 FONTE: FUNDAÇÃO CINEMATECA BRASILEIRA APUD FREIRE (2011), p.74

Dessa maneira, sob o Estado Novo, Getúlio direcionou as expectativas da população utilizando-se da repressão e do autoritarismo, mas com postura carismática. Assim, quando seus objetivos estavam sintonizados com as associações e instâncias da sociedade civil, permitia que esses participassem do processo político, econômico, social e educacional, como foi o caso da VIII CNE em 1942, realizada pela ABE, junto com as comemorações da criação da cidade de Goiânia.

Vimos assim que mesmo sob o Estado Novo, a forma centralizada e burocrática do Estado não prescindiu da participação de diferentes grupos sociais, incluindo os integrantes da ABE. A sua composição heterogênea, com representantes de diferentes grupos que encaminharam suas propostas, manifestaram resistências, articularam alianças, mas que o Estado as direcionou de acordo com suas expectativas.

2 A ABE E A REFORMA FRANCISCO CAMPOS PARA O ENSINO SECUNDÁRIO

2.1 O DEPARTAMENTO DE ENSINO SECUNDÁRIO NA ABE

Desde sua fundação (em 1924), a ABE contou com diversos departamentos (seções), que auxiliavam na organização das suas atividades. Acima de tudo, a atribuição desses departamentos era fazer ressoar em âmbito nacional e internacional as realizações da associação no campo educacional. Cada departamento era de responsabilidade do presidente e da equipe que compunha a associação. Assim, o presidente e a equipe planejavam em conjunto as ações mais convenientes para que os objetivos traçados pela associação fossem atingidos.

Por meio das fontes foi possível concluir que os membros da ABE ocupavam os postos de presidente do departamento por meio de convite feito pelos sócios mantenedores da instituição e, após a indicação, era realizada uma votação. Havia duas modalidades de sócios da ABE: sócios mantenedores (efetivos) e sócios cooperadores (associados). Em ambas as modalidades os sócios contribuíam com valores mensais⁶⁰ para a associação. No entanto, aos sócios cooperadores era permitido apenas acompanhar os trabalhos realizados, sem o poder de voto. Já os sócios mantenedores assumiam a responsabilidade de manter a instituição e de assegurar a realização dos objetivos. A Diretoria, o Conselho Diretor e a Assembleia Geral eram órgãos compostos exclusivamente pelos sócios mantenedores. A admissão dos sócios mantenedores era decidida pela maioria dos membros do Conselho Diretor e os sócios cooperadores pela Diretoria. Infelizmente, não foi possível localizar quais os critérios utilizados para a escolha dos sócios mantenedores.

⁶⁰ Na ata de 15 de outubro de 1925 decidiu-se que a contribuição mínima, mensal, tanto para os sócios mantenedores como cooperadores seria de três mil reis. Aprovou-se também que o Conselho Diretor seria composto por quatorze membros além dos seis da Diretoria. No ano de 1929 a ABE possuía 43 sócios mantenedores; em 1932, 134 membros (ATAS DE SESSÕES, 1924-1942).

Os presidentes dos departamentos da ABE eram eleitos anualmente. Durante alguns períodos, contudo, alguns departamentos ficavam sem presidente, o que nos autoriza a supor a falta de voluntários que quisessem assumir essa função. Ou ainda, pelo fato de que a partir de 1937, quando a ABE perde sua força política, em razão do Estado prescindir dos mecanismos de mediação da sociedade civil, os seus membros não se sentissem motivados a assumir tal responsabilidade, haja vista que em 1942, quando a ABE voltou a realizar as CNEs, por exemplo, Faria Góes assumiu o departamento de ensino secundário. A razão da vacância dos cargos não revelam as fontes, mas o contexto geral aponta para o que acima se refere.

PRESIDENTES DO DEPARTAMENTO DE ENSINO SECUNDÁRIO	
1924	Henrique Toledo Dodsworth
1925	Francisco de A. Figueira de Mello
1926	Alice Carvalho de Mendonça (em nov. 1926 Delgado de Carvalho assume)
1927	Branca de Almeida Fialho
1928	Carlos Américo Barbosa de Oliveira ⁶¹
1929	Carlos Américo Barbosa de Oliveira
1930	
1931	Euclides Roxo
1932	José Francisco da Silva
1933	Branca Fialho Menezes de Oliveira
1934	Branca Fialho Menezes de Oliveira e A. Menezes Oliveira
1935	Miguel Pernambuco Filho
1936	Lafayette Cortes
1937	Gustavo Lessa
1938	
1939	
1940	
1941	
1942	Faria Góes

QUADRO 9 - PRESIDENTES DO DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO DA ABE
 FONTE: QUADRO CONSTRUÍDO PELA PESQUISADORA A PARTIR DAS ATAS DE SESSÕES DO CONSELHO DIRETOR DA ABE

As atividades que seriam desempenhadas pela ABE eram decididas durante as reuniões do Conselho Diretor, realizadas semanalmente ou sempre que necessário. Nos primeiros anos de atuação, o conselho chegou a se reunir de três em três dias. Nessas reuniões eram planejadas as ações a serem desenvolvidas – jantares, cursos, conferências, participação em congressos nacionais e internacionais, convite a professores para realizar palestras etc. - e definidos os departamentos responsáveis por elas (ATA DO CONSELHO

⁶¹ Não foi possível localizar nas fontes a equipe completa dessa seção para todos os anos. Em 1928 e 1929, ela foi composta por C. A. Barbosa e Oliveira (presidente), Maria Amélia J. Lacombe (secretária), Candido Mello Leitão, Jhonathas Serrano, José Piragibe, Euclides Roxo, Luiz E. de Moraes Costa, Francisco Venancio Filho, Edgard Sussekind de Mendonça, Carlos Miguel Delgado de Carvalho, Decio Lyra da Silva, Alice Carvalho de Mendonça, Branca de Almeida Fialho, Isabel Jacobina Lacombe, Alice Rocha, Laura Jacobina Lacombe, Maria Junqueira Schmidt, Dina Venâncio Filho, Maria Lyra da Silva, Arthur Moses, Antenor Nascentes, Deodato de Mores, A. Carneiro Leão, Nelson Romero e O. B. Couto e Silva.

DIRETOR, 24 ago. 1925). Ainda cabia ao Conselho Diretor receber os boletins anuais sobre todas as atividades realizadas pelos diferentes departamentos (ATA DO CONSELHO DIRETOR, 29 dez. 1925).

Como destacado anteriormente, a departamentalização da ABE a auxiliaria no desenvolvimento de suas atividades. Porém, nos anos de 1924 a 1926, o departamento de ensino secundário praticamente não colaborou nesse sentido, principalmente porque seus diretores estavam ocupados com outras atividades fora da ABE. Conforme as atas do Conselho Diretor, ao entregarem o cargo, os presidentes desse departamento se desculparam por não terem podido dedicar-se à função como teria sido desejável (ATA DO CONSELHO DIRETOR, 13 nov. 1925; 24 out. 1926).

Essa inércia seria alterada por Carlos Miguel Delgado de Carvalho em novembro de 1926⁶². Especialista em geografia e história, ele passou a desenvolver nessas áreas, assim como em ciências sociais, cursos para professores. As fontes não oferecem pistas suficientes para se reconstituir o modo como eram estruturados os cursos realizados por Delgado de Carvalho, mas, tomando por base o modo de organização de alguns cursos da ABE, pode-se sugerir que os cursos seguiam uma mesma estrutura nos variados departamentos. De acordo com Antônio Paim (1982), a partir de 1926 tiveram início os cursos de alta cultura e especialização. Promovidos pelo Departamento de Ensino Técnico e Superior, esses cursos tinham um número limitado de aulas (entre 5 e 10), as quais eram agrupadas em blocos ofertados simultaneamente – entre três e quatro aulas. O boletim de julho de 1926 registra a presença de 300 a 400 ouvintes nos diversos cursos, com um auditório assíduo de cerca de 100 pessoas. O relatório das atividades do período de novembro de 1925 a janeiro de 1926 estabelece o nível dos cursos da seguinte maneira:

⁶² Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884-1990) nasceu em Paris, mas era filho de pai brasileiro. Estudou direito na Universidade de Lausanne e ciências políticas em Paris, tornando-se doutor em ciências políticas em 1908, com a tese *Un centre économique au Brésil: l'État de Minas*. Chegou ao Brasil na primeira década do século XX. Falava francês, inglês, alemão e português fluentemente. Atuou no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e na Sociedade Geográfica do Rio de Janeiro. Lecionou nas Escolas de Intendência e Estado Maior do Exército (1921), no Colégio Pedro II (geografia, sociologia e inglês), na Escola Normal e na Universidade do Distrito Federal (sociologia educacional) (GUERRA, 2008, p.1).

Está cuidando este departamento (de Ensino Técnico e Superior) de promover cursos de especialização, feitos naturalmente para um público reduzido, mas que terão o cunho verdadeiro de ensino superior, sobre pontos mais interessantes e modernos. Realizado o seu escopo serão esses cursos os precursores naturais de uma Faculdade de Ciências, já tão necessária em nosso meio.

A julgar pelos temas e pela qualidade dos professores, observou-se a diretriz do programa. Amoroso Costa ministrou, sucessivamente, os cursos *As Ideias Fundamentais da Matemática* (1926), *As Geometrias Não Euclidianas* (1927) e *As Geometrias Não Arquimedianas* (1928). A matemática foi objeto dos cursos *As Teorias do Acaso* (Tobias Moscoso) e *A Indeterminação em Matemática* (Inácio Azevedo Amaral). Tratou-se da física nos cursos de Dulcídio Pereira (*A Constituição da Matéria e a Física do Descontínuo*) e Abrahão Izechsohn (*Termodinâmica*), das Modernas Teorias da Química (Mário Paulo de Brito), da Geologia do Petróleo (Euzébio de Oliveira), da neurofisiologia e da biologia no curso de Fisiologia (Álvaro Osório de Almeida, 1926), da Teoria da Excitação dos Nervos (Miguel Osório de Almeida) e da Hereditariedade (André Dreyfus), além de temas ligados às artes e à cultura em geral: *A arquitetura no Brasil* (Nereu Sampaio), *o Folclore* (Gustavo Barroso), *Reflexões sobre a Filosofia de Bergson* (Luiz Betim Paes Leme) etc.

Ao lado disso, empreendeu discussão sobre o ensino secundário. Delgado de Carvalho compreendia que a função do ensino secundário seria a de formar as elites intelectuais que exerceriam a direção científica da sociedade, destacando a contribuição das ciências sociais para a formação dos alunos do nível secundário:

As ciências sociais não tem limites precisos, não podem ser imaginadas, reunidas em um só lugar, elas são a própria humanidade em toda a sua complexidade. Representam atualidades do presente e do passado, registros, conhecimentos atuais, dados, pensamentos, valores, sentimentos e aspirações. Encaram um mesmo assunto sob pontos de vista diferentes, sob vários aspectos. (DELGADO DE CARVALHO, 1931, p.30)

Na esteira do trabalho desenvolvido por Carvalho, Branca Fialho, ao assumir o departamento em 1927, elaborou uma proposta para reformar o ensino secundário e a encaminhou em ofício a Aloysio de Castro e Henrique Dodsworth, representantes da intelectualidade abeana nos poderes Executivo e Legislativo respectivamente: o primeiro era diretor geral do Departamento de Ensino do Distrito Federal e o segundo, deputado federal pelo Rio de Janeiro. Tais posições, provavelmente, facilitariam o estudo e a aplicabilidade da reforma proposta. Além disso, o próprio Henrique Dodsworth havia sido presidente desse departamento na ABE no ano de 1924.

Na reforma para o ensino secundário, Branca Fialho discursava sobre a necessidade de uma escolarização prática, de preparação para a vida, levando em conta as individualidades. Para tanto, o currículo deveria ser composto por poucas disciplinas, sendo eleitas apenas aquelas consideradas essenciais para uma boa formação geral do indivíduo. A proposição curricular elaborada por Branca Fialho foi organizada conforme tabela abaixo (ATA DO CONSELHO DIRETOR, 13 jun. 1927).

FORMAÇÃO	DISCIPLINAS
Tronco * 4 anos	Português, francês, inglês, matemática, geografia, história, desenho, ciências físicas e naturais, higiene e anatomia, noções elementares de direito usual, música, ginástica, trabalhos manuais
Ramos * 2 anos: admissão nas escolas superiores * 3 anos: bacharelado	* Letras: grego, latim, alemão, filologia, história da civilização, história da literatura, etnografia, pré-história, psicologia, estética * Ciências: matemática, física, química, zoologia, mineralogia, botânica, biologia geral, cosmografia, antropologia, etnografia, filosofia, lógica, alemão
* Idade mínima para o exame do tronco: 15 anos * Idade mínima para os exames dos ramos: 17 anos * Necessidade de acordo com o ensino primário contínuo * Criação de ginásio para as meninas * Criação da Escola Normal Superior	

QUADRO 10 - PROPOSIÇÕES DE BRANCA FIALHO PARA O ENSINO SECUNDÁRIO
FONTE: QUADRO CONSTRUÍDO PELA PESQUISADORA A PARTIR DAS FONTES

Ao analisar o quadro, pode-se perceber que o intuito de escolarização prática, de preparação para a vida, está distante da proposta curricular apresentada por Branca Fialho, visto que as disciplinas do programa constituíam um currículo mais humanístico do que científico. Além disso, é importante sublinhar que o currículo proposto exigia de seis a sete anos de dedicação por parte do aluno, o que requeria que este dispusesse de condições financeiras para dedicar esse tempo aos estudos. A única disciplina que apresentava algum caráter prático era a de trabalhos manuais, destinada quase sempre às mulheres. A formação específica estava voltada para a formação das elites, cursos de advocacia, letras, e não para o comércio, a indústria ou agricultura. Além disso, a maioria das escolas estava desprovida das condições necessárias para a profissionalização dos alunos.

Seguindo a retórica de Branca Fialho sobre a finalidade do ensino, na gestão de 1928, o presidente do departamento de ensino secundário Carlos Américo Barbosa de Oliveira promoveu, junto com os membros do departamento de ensino secundário, a organização de um inquérito visando à

elaboração de anteprojeto de lei para esse nível de ensino. Planejava-se inicialmente que ele seria discutido na II CNE, mas posteriormente, em novembro de 1928, o departamento de ensino secundário decidiu que o questionário seria encaminhado para a III CNE. Esse inquérito foi constituído de oito questões que deveriam ser respondidas, segundo os critérios da ABE, pelos mais renomados educadores e serviriam como subsídio para orientar a construção de uma reforma educacional para o ensino secundário:

1) Qual a verdadeira finalidade de um curso secundário?; 2) Como organizar o ensino, de um modo geral, para atender a essa finalidade?; 3) Deve ser adotado o ensino clássico, o moderno, ou outro tipo que melhor consulte a finalidade colimada?; 4) Como garantir em todo o território nacional o ensino secundário com a necessária eficiência?; 5) Qual o caráter que deve ter o ensino das diversas disciplinas e qual a extensão dos respectivos programas?; 6) Como corrigir os defeitos da atual legislação relativos à organização de mesas examinadoras e processos de exame?; 7) Qual o modo de articular o ensino secundário com o primário e o profissional no grau elementar e superior?; 8) Como formar a opinião pública sobre a vantagem de um curso secundário – base da cultura média do país? (ANAIS, IIICNE, 1929, p.989).

Sobre esse inquérito a seção de ensino secundário se posicionou da seguinte maneira:

A seção de Ensino Secundário da ABE, a propósito desse inquérito procurou ouvir, nesta capital como nos Estados, as autoridades no assunto, autoridades pelo seu conhecimento especializado, pela sua posição social ou pelas duas qualidades reunidas. Muitos deixaram de responder a consulta, outras justificaram, por motivos diversos, o seu impedimento de atender ao apelo de prestigiar com sua opinião o estudo desse importantíssimo problema nacional (O PROBLEMA BRASILEIRO DA ESCOLA SECUNDÁRIA, 1928, p.329).

De posse das respostas das questões, os abeanos do departamento de ensino secundário as organizaram no livro *O problema brasileiro da escola secundária*, sendo um exemplar oferecido para cada educador que participaria da III CNE com uma tese e para cada conferencista. Os resultados desse inquérito serão abordados mais adiante nesse trabalho.

Ainda seriam enviadas cópias desse livro para *Jornal do Commercio*, *Correio da Manhã*, *Diário de Notícias*, *Gazeta de Notícias*, *O Paiz*, *A Ordem*, *A Noite*, *O Globo*, *A Esquerda*, *Diário da Noite*, *Diário Carioca*, *A União*, *Novidades Literárias* e *Jornal do Brasil*, com este texto: “Certa de que V. Ex. saberá apreciar a importância do trabalho que vem executando esta Associação em prol da Educação Nacional” (CORRESPONDÊNCIAS ABE, 1929).

A forma de ação desses abeanos do departamento de ensino secundário ergue a suspeita de que eles teriam procurado assim padronizar as ações e as formulações para esse ensino. Nesse intuito, de maneira recorrente, utilizaram o discurso de que o ensino secundário estava aquém das necessidades do país, e que deveria ser revisto com urgência:

O curso secundário no Brasil é uma deformação [...] devemos estudar a organização educativa pensando nos problemas de cada dia: agrícolas, industriais, comerciais, econômicos, culturais, estéticos, sociais, políticos. E há de ser pensando neles e entregando-os ao estudo dos moços, preparados segundo as próprias tendências e no contato direto com a vida, que teremos de organizar a educação. (CARNEIRO LEÃO, 1928, p.42)

Ao procurar disseminar essa concepção de ensino secundário na imprensa, por meio dos jornais, pelo rádio, os abeanos do departamento de ensino secundário pretendiam sensibilizar a sociedade para o grande problema do ensino secundário. Eles acreditavam que, com isso, o anteprojeto de lei que estavam preparando para o ensino secundário angariaria respaldo por parte dos envolvidos no assunto e da sociedade civil.

No intuito de compreender melhor as ações realizadas pelos intelectuais abeanos do departamento do ensino secundário, buscou-se aqui mapear a trajetória desses agentes e visualizar os espaços ocupados por eles⁶³. A importância desse levantamento se justifica ao ponderarmos que, como destacou Sirinelli (2003), o “microclima” que os espaços de sociabilidade

⁶³ Não foi possível localizar por meio das fontes ou de outras buscas elementos sobre a vida de todos os agentes que foram presidentes do departamento de ensino secundário da ABE.

secretam colabora para uma sensibilidade que facilita a recepção, e mais, a própria vida relacional auxilia para a aceitação de determinadas ideias. É preciso advertir, contudo, que os dados disponibilizados sobre as vidas privadas dos abeanos são, na maioria das vezes, insatisfatórios. Desse modo, muitos dados colhidos nesta investigação foram obtidos de indícios fornecidos pelas fontes.

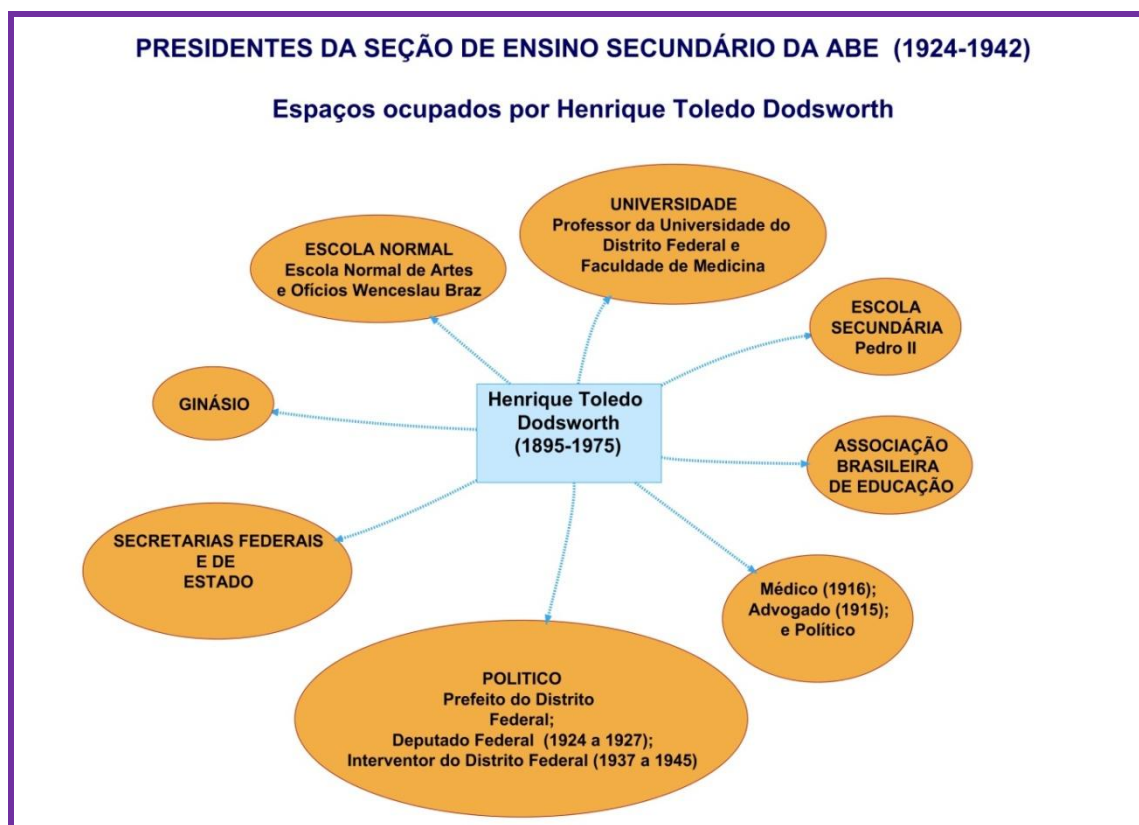


FIGURA 3 - ESPAÇOS OCUPADOS POR HENRIQUE TOLEDO DODSWORTH, PRESIDENTE DO DEPARTAMENTO DE ENSINO SECUNDÁRIO DA ABE, 1924
FONTE: GRÁFICO CONSTRUÍDO PELA PESQUISADORA A PARTIR DAS FONTES (2012)

Henrique Toledo Dodsworth nasceu no Rio de Janeiro, em 1895, no seio de uma família de políticos de destaque. Diplomou-se em Direito em 1915 e em Medicina em 1916. Foi professor catedrático do Colégio Pedro II, colégio de tradição e instituição de ensino público subordinado diretamente ao Governo Federal, servindo de modelo para os estabelecimentos que desejassem a equiparação. Lecionou na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz ao lado de Carlos Américo Barbosa de Oliveira, também abeano. Dedicou-se ao magistério no ensino secundário e superior – entretanto, seus maiores empreendimentos se deram na vida política. Em 1919, foi nomeado oficial de gabinete de seu tio, o engenheiro Paulo de Frontin, prefeito do Distrito Federal.

Henrique Dodsworth foi eleito deputado federal pelo Distrito Federal em 1924 e se reelegeu em 1927, cumprindo seu mandato até 1930. De 1937 a 1945 foi Interventor do Distrito Federal. Os oito anos em que permaneceu no cargo correspondem ao período mais longo da história em que o cargo de Interventor foi ocupado por uma única pessoa. No cargo, Dodsworth, realizou na cidade uma série de obras públicas de infraestrutura, de engenharia, e diversos projetos arquitetônicos e de designer com o fim de embelezar a cidade. Para a realização dessas obras o interventor granjeou o apoio de Getúlio Vargas. Apesar da intensidade da vida política, não deixou de participar dos debates sobre educação dentro da ABE, bem como de algumas das Conferências Nacionais de Educação.

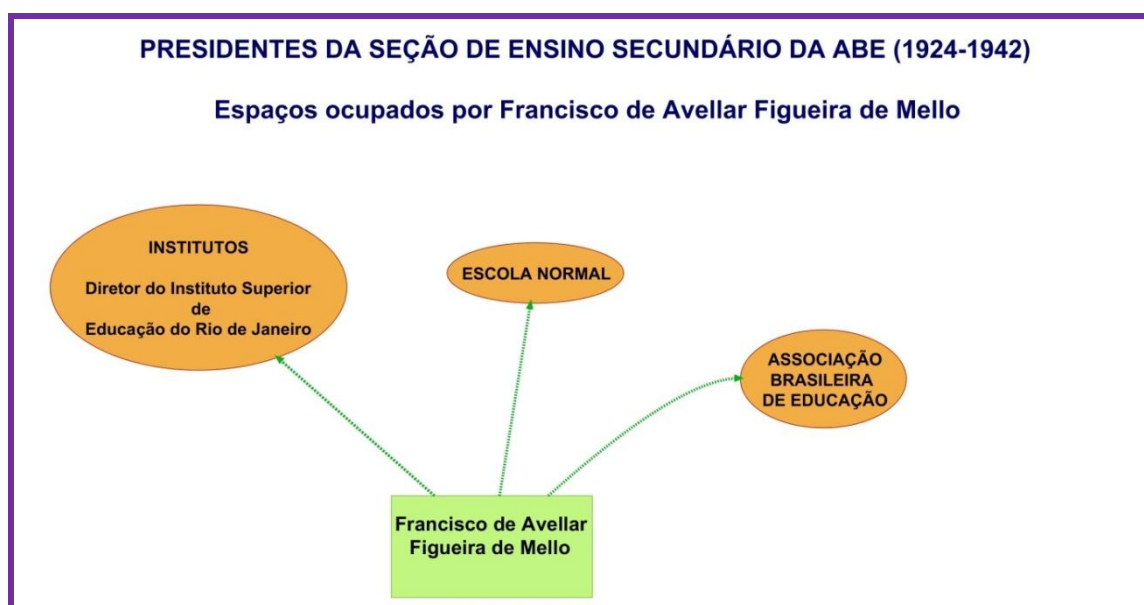


FIGURA 4 - ESPAÇOS OCUPADOS POR FRANCISCO DE AVELLAR FIGUEIRA DE MELLO, PRESIDENTE DO DEPARTAMENTO DE ENSINO SECUNDÁRIO DA ABE, 1925
 FONTE: GRÁFICO CONSTRUÍDO PELA PESQUISADORA A PARTIR DAS FONTES (2012)

Os dados apresentados sobre Francisco de Avellar Figueira de Mello são provenientes unicamente das fontes, visto não ter sido localizado nenhum banco de dados ou biografia que pudesse nos fornecer mais detalhes sobre esse indivíduo. Ele provavelmente teve atuação significativa dentro da ABE, uma vez que integrou o Conselho Diretor da ABE de 1924 a 1927, além de ter participado do II CNE com a tese Educação Sanitária em 1928. Na ocasião, representava o Estado de São Paulo, ao lado de Veiga Miranda, Lourenço Filho e Renato Jardim.

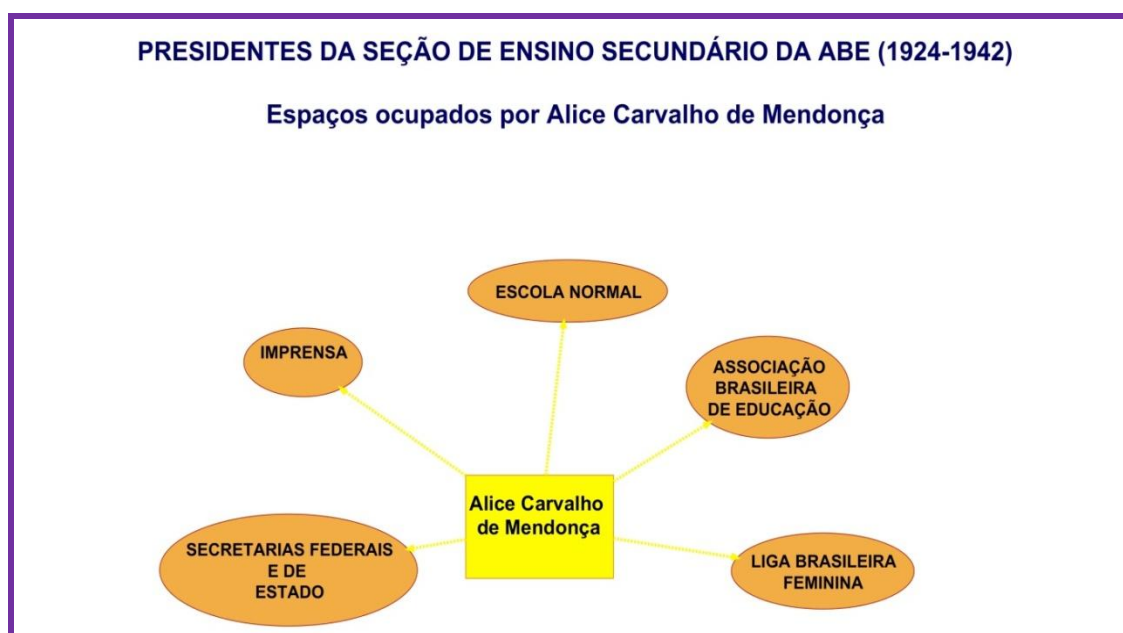


FIGURA 5 - ESPAÇOS OCUPADOS POR ALICE CARVALHO DE MENDONÇA, PRESIDENTE DO DEPARTAMENTO DE ENSINO SECUNDÁRIO DA ABE, 1926
 FONTE: GRÁFICO CONSTRUÍDO PELA PESQUISADORA A PARTIR DAS FONTES (2012)

Alice Carvalho de Mendonça⁶⁴, formou-se professora na Escola Normal de São Paulo, havia nascido em uma família da elite carioca. Foi marcadamente uma defensora e difusora de uma educação com técnicas de ensino inovadoras, baseadas nos métodos de ensino de Pestalozzi, Montessori e Dewey. Ela, contudo, nem por isso se desvinculou da convicção quanto à necessidade da educação moral e cívica e de valores cristãos. Com Armanda Alvaro e outras mulheres dessa elite, Alice Carvalho de Mendonça participou da criação da Escola Proletária de Meriti e do departamento de Cooperação da Família da ABE, com a qual, juntamente com outras mulheres, debateu por meio de livros, jornais, revistas, rádio e correspondências com professores os princípios, prioridades e ações que contribuiriam para chamar a atenção para a causa educacional. Na II CNE de 1928, fez parte da comissão executiva da ABE. No ano anterior, ela havia sido diretora da instituição, e no ano seguinte, em 1929, integrou seu Conselho Diretor. No departamento de Cooperação da Família auxiliou Armanda Alvaro Alberto e o próprio governo Washington Luiz a divulgar e implantar o Círculo de Pais e Professores nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Foi presidente da Federação das Bandeirantes do Brasil, no

⁶⁴ Apesar de Alice ter o sobrenome Mendonça, não foi possível localizar por meio das fontes ou de bancos biográficos se ela era parente de Edgar Sussekind de Mendonça.

período de 1930 a 1945. Alice Carvalho desligou-se da ABE em 1932, por ocasião do rompimento do grupo católico, do qual fazia parte, com a ABE. Nessa ocasião, junto com Laura Jacobina Lacombe, Isabel Jacobina Lacombe, Maria Amélia Lacombe, Américo Lacombe, Amélia de Rezende Martins, Eliza Rezende, Décio Lyra da Silva, Flávio Lyra e Silva, Carlota Lyra e Silva, entre outros, liderou a fundação da Associação de Educadores Católicos que começou a fazer frente às iniciativas da ABE.

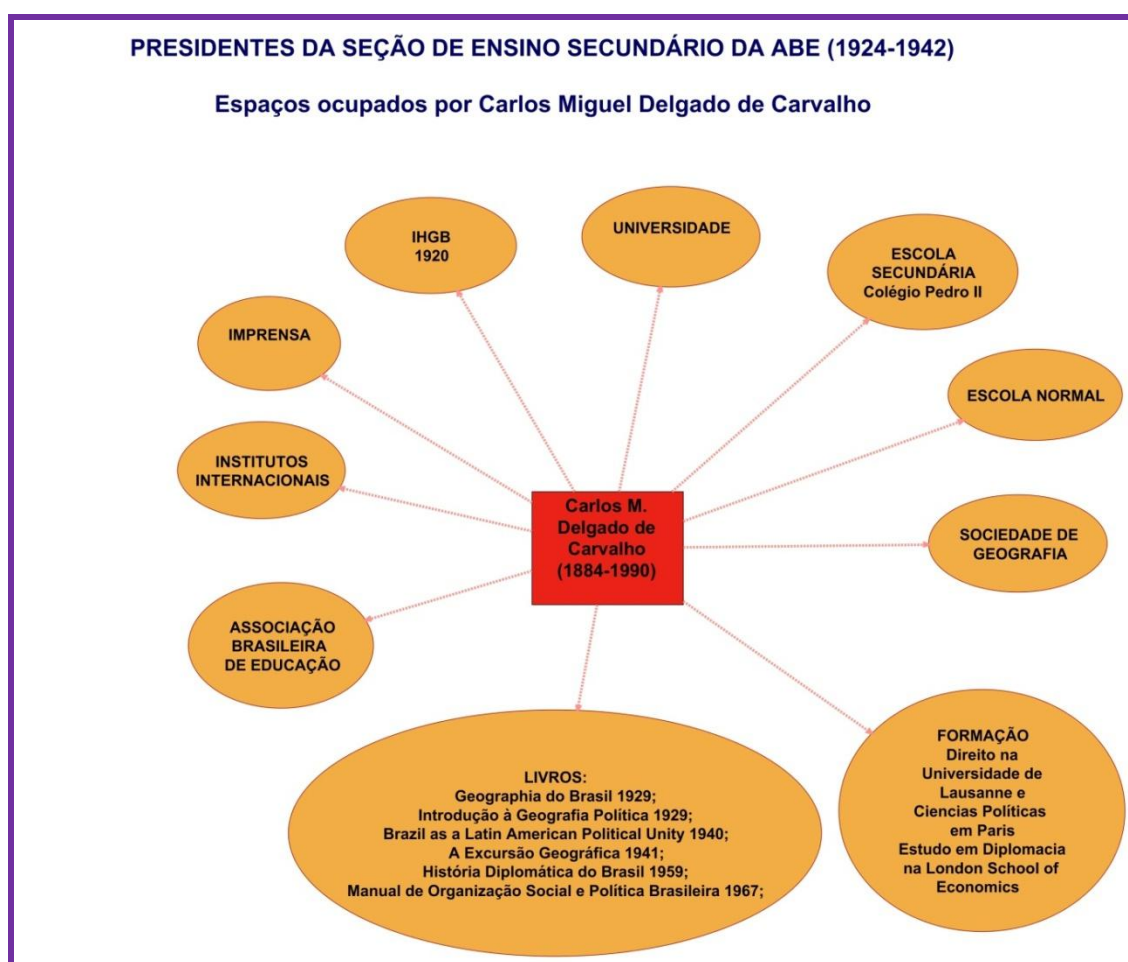


FIGURA 6 - ESPAÇOS OCUPADOS POR CARLOS MIGUEL DELGADO DE CARVALHO, PRESIDENTE DO DEPARTAMENTO DE ENSINO SECUNDÁRIO DA ABE, 1926
 FONTE: GRÁFICO CONSTRUÍDO PELA PESQUISADORA A PARTIR DAS FONTES (2012)

Filho de pai brasileiro, Carlos Miguel Delgado de Carvalho nasceu em Paris, em 1884. Estudou direito na Universidade de Lausanne e ciências políticas em sua cidade natal. Em seguida, realizou estudos referentes à diplomacia, com uma passagem pela London School of Economics. Chegou ao Brasil na primeira década do século XX, visando a escrever a sua tese de

graduação para a Escola de Ciências Políticas de Paris. Em 1910, com base em *Le Bresil Meridional*, sua tese de doutorado, lançou o livro que se tornou uma importante referência para os estudos geográficos no país. Atuou no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e na Sociedade Geográfica do Rio de Janeiro (1920). Participou da fundação do Conselho Nacional de Geografia. Lecionou nas Escolas de Intendência e Estado Maior do Exército (1921), no Colégio Pedro II (Geografia, Sociologia e Inglês) e na Escola Normal, vindo a organizar o Curso Livre Superior de Geografia (1926), destinado à atualização dos professores do ensino fundamental. Foi membro atuante da ABE, na qual organizou cursos de geografia, sociologia e história para os professores do ensino secundário, além de compor o Conselho Diretor. Além disso, publicou vários livros. Em geografia, os seus primeiros trabalhos foram *O Brasil meridional* (1910), *Geografia do Brasil* (1913), e *Meteorologia do Brasil* (1916). Posteriormente, publicou *Geographia do Brasil* (1923) e *Introdução à geografia política* (1929). No campo da história, foi autor de *História geral*, em quatro volumes, e *História diplomática do Brasil* (1959). É também o autor do *Manual de organização social e política brasileira*, livro didático oficial do MEC/Inep para a disciplina OSPB.

Com referência às suas obras, de acordo com os estudos de Albuquerque e Oliveira (2009, p.14), a geografia de Delgado de Carvalho objetivava a abolição das técnicas mnemônicas, tendo em vista a substituição da orientação clássica pela orientação moderna. Do ponto de vista pedagógico, propunha mudanças de uma perspectiva de orientação tradicional para uma orientação escolanovista, tendo por base o desenvolvimento do nacionalismo patriótico e a ideia de construção do Estado Nação, para cuja realização a disciplina escolar de geografia deveria contribuir.

O professor Fernando Raja Gabaglia foi o principal aliado de Delgado de Carvalho na edificação de um ensino de Geografia com base científica. No final de 1921, Delgado de Carvalho foi incumbido pela Liga Pedagógica do Ensino Secundário de elaborar um parecer sobre o ensino da Geografia no país. Esse parecer foi elaborado para ser apresentado pela Liga no Congresso de Ensino Secundário e Superior, realizado em 1922. O documento deu origem ao livro *Metodologia do Ensino Geográfico*, publicado em 1925. Uma das bandeiras do

livro era a crítica à Geografia Nomenclatura⁶⁵ como meio de abordar o estudo do território brasileiro. Ao lado de Carvalho, nessa empreitada para a mudança dos métodos de ensino geográfico no Brasil, merecem ser citados ainda Fernando Raja Gabaglia, amigo e companheiro de Carvalho na ABE, Everardo Backeuser, da associação, além de Sylvio Fróis de Abreu, Honório Silvestre e Raimundo Lopes.



FIGURA 7 - ESPAÇOS OCUPADOS POR BRANCA DE ALMEIDA FIALHO, PRESIDENTE DO DEPARTAMENTO DE ENSINO SECUNDÁRIO DA ABE, 1927
FONTE: GRÁFICO CONSTRUÍDO PELA PESQUISADORA A PARTIR DAS FONTES (2012)

Branca de Almeida Fialho Nasceu em Petrópolis (RJ) em 10 de março de 1896. Fisiologista e educadora brasileira. Era filha de Gabriel Ozorio de Almeida e de Carlota Ozorio de Almeida. Seu pai era engenheiro e foi professor da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, diretor honorário da Rádio Sociedade (1923), diretor da Companhia Docas de Santos (de 1907 até seu falecimento), diretor da Estrada de Ferro Central do Brasil (1903-1906) e presidente do Clube de Engenharia (1900-1902). Seu irmão Alvaro Ozório de Almeida foi um médico de renome e cientista brasileiro. Alcançou grande renome ao lado de seu

⁶⁵ Esses homens criticavam o uso abusivo de nomenclaturas no estudo da geografia. Pois para eles a geografia deveria adotar princípios da ciência para o seu estudo.

irmão, Miguel Osório de Almeida, devido ao laboratório que ambos instalaram na cidade do Rio de Janeiro, à rua Machado de Assis, 45. Embora nenhuma biografia ou banco de dados tenha sido encontrado que pudesse nos fornecer mais detalhes sobre Branca Fialho, há relatos de que ela auxiliava os irmãos em suas pesquisas. Apesar da precariedade das instalações, em pouco tempo, o supramencionado laboratório transformou-se em um local de reuniões, consultas e estudos para pesquisadores. Ele foi visitado por brasileiros como Júlio Afrânio Peixoto, Agenor Guimarães Porto, Pedro Augusto Pinto, Dionysio Bentes, e estrangeiros como Eugène Gley (1857-1930), Louis Lapicque (1866-1952), Henry Piéron, H. Laugier, Hadamard, Langevin, Marie Skłodowska Curie (1867-1934), Irène Curie (1897-1956) e Albert Einstein (1879-1955). Participou da organização da Associação Brasileira de Educação, que presidiu de 1934 a 1935 e de 1942 a 1944. Foi presidente da Federação de Mulheres do Brasil, filiada à Federação Internacional de Mulheres. Publicou obras sobre fisiologia de rãs, serpentes, tatus e morcegos e “A Educação Secundária no Brasil”. Branca Fialho atuou na ABE, principalmente no departamento de Cooperação da Família. Também integrou o conselho diretor da ABE em vários períodos. Ainda, organizou várias ações com o intuito de difundir novos métodos de educação e diretrizes gerais para as famílias com base na moral católica. Faleceu em janeiro de 1965.

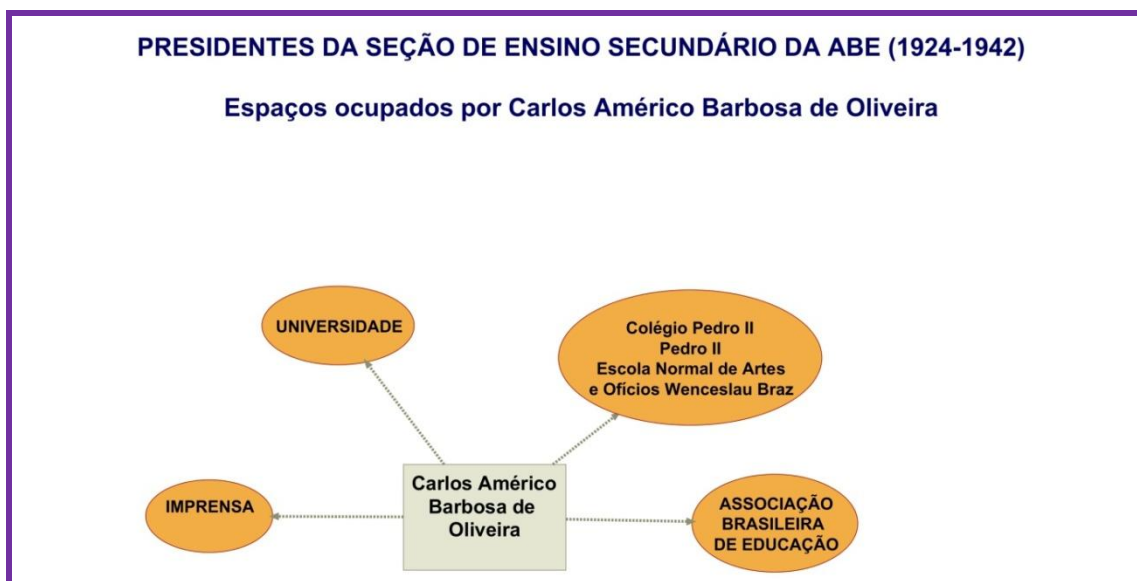


FIGURA 8 - ESPAÇOS OCUPADOS POR CARLOS AMÉRICO BARBOSA DE OLIVEIRA, PRESIDENTE DO DEPARTAMENTO DE ENSINO SECUNDÁRIO DA ABE, 1928-29

FONTE: GRÁFICO CONSTRUÍDO PELA PESQUISADORA A PARTIR DAS FONTES (2012)

Carlos Américo Barbosa de Oliveira foi professor da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz e do Colégio Pedro II, centros educacionais modelares para o país. Barbosa de Oliveira buscou organizar e estruturar o ensino secundário e universitário do Brasil por meio da elaboração de inquéritos, como os do ensino universitário e secundário no âmbito da ABE. Atuou ainda como membro do Conselho Diretor da ABE e nas várias seções dentro da instituição. No ano de 1932, se retirou da ABE com o grupo católico. Mas durante todo o período em que esteve na ABE, Barbosa de Oliveira debateu a ideia de “formação das elites”, que, no seu entender, se referia principalmente à constituição de quadros intelectuais que disseminassem o que considerava a tradição cultural, impregnada, evidentemente, de valores católicos. Nesse sentido, durante a I, II e III CNEs, travou embates com Tobias Moscoso, Carlos Sussekind de Mendonça, Lourenço Filho, Veiga Miranda entre outros, que eram contra essa posição de Barbosa de Oliveira. De outro lado, esses outros abeanos defendiam uma proposta de educação mais ampla, consoante a qual a escola deveria ser laica, universal e gratuita. Dentro da ABE, a polêmica sobre o ensino religioso, robustecida pela postura muitas vezes radical do grupo católico, bem como pelas reações muitas vezes igualmente radicais àquela postura, ocasionava uma relação bastante

conflituosa entre os membros da associação. O que mantinha a unidade da ABE era o objetivo comum de constituir no país uma nacionalidade.

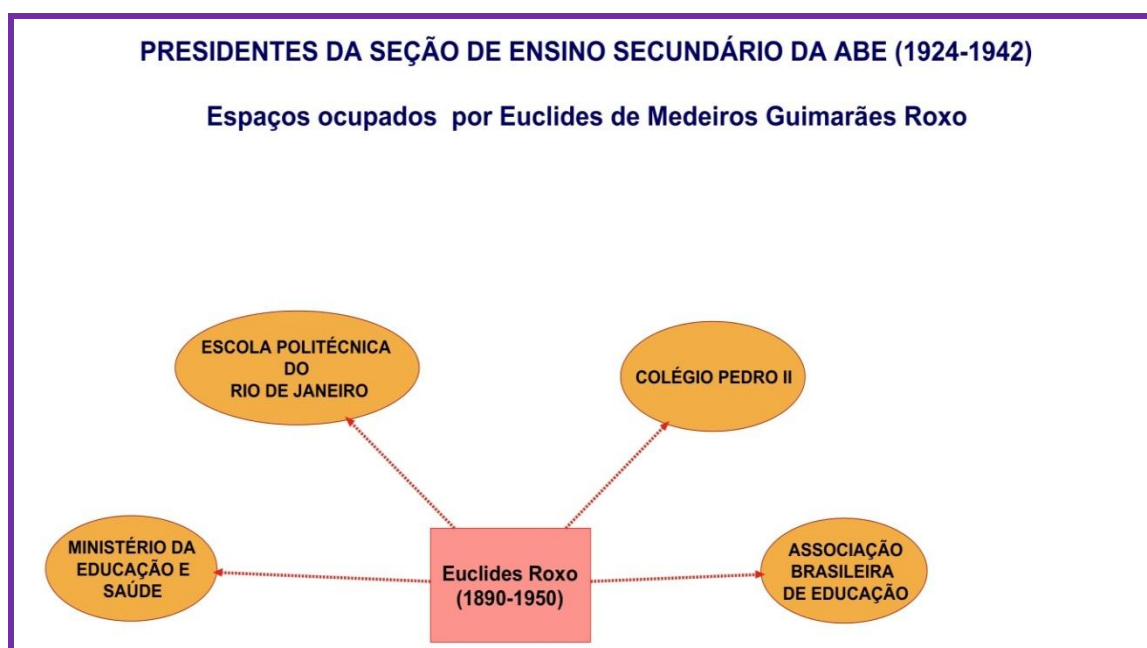


FIGURA 9 - ESPAÇOS OCUPADOS POR EUCLIDES DE MEDEIROS GUIMARÃES ROXO, PRESIDENTE DO DEPARTAMENTO DE ENSINO SECUNDÁRIO DA ABE, 1931
FONTE: GRÁFICO CONSTRUÍDO PELA PESQUISADORA A PARTIR DAS FONTES (2012)

Euclides de Medeiros Guimarães Roxo nasceu em Aracaju, em 10 de dezembro de 1890. Em 1904 ingressou no Colégio Pedro II; em 1915 tornou-se professor substituto de Aritmética na mesma instituição. Formou-se em engenharia civil no ano 1916 pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Três anos mais tarde assumiu a disciplina de matemática do Pedro II em virtude da morte de Eugênio de Barros Raja Gabaglia. Em 1923 publicou seu primeiro livro com o título *Lições de Arithmetica*. No ano de 1925 foi nomeado diretor do Externato do Colégio Pedro II. No ano de 1927 encaminhou à congregação do Pedro II uma proposta de renovação do ensino das matemáticas para o ensino secundário, que deveria ser de acordo com seus preceitos resultado da fusão dos ramos aritmética, álgebra e geometria, até então ensinados separadamente. No ano de 1928, a Congregação do Colégio Pedro II recebeu dois ofícios – o primeiro do Departamento Nacional de Ensino e o segundo da ABE. Ambos manifestavam-se favoráveis às modificações no ensino da matemática. No ano de 1929 tornou-se membro do conselho diretor da ABE. Nesse mesmo ano, Roxo publicou o primeiro volume de uma coleção de livros

didáticos destinados a atender à proposta renovadora do ensino de matemática, intitulado *Curso de Mathematica Elementar*. Mais tarde, em 1931, Francisco Campos o convidou para reformular o currículo de matemática do ensino secundário, e em 1942, sob a reforma Gustavo Capanema, também participou da elaboração dos programas de matemática para o ensino secundário. Ainda em 1942, Roxo publicou a obra *A matemática na educação secundária*, onde detalhou as influências que sofreu do movimento de internacionalização do ensino da Matemática em suas propostas de ensino. Roxo faleceu a 21 de setembro de 1950.

Esses homens e mulheres, a partir de suas trajetórias pessoais e na convivência dentro da ABE, teceram uma ampla rede de sociabilidade, o que lhes permitiu fazer-se presentes na cena pública como agentes políticos. Com efeito, a partir da ocupação de lugares valorizados no espaço institucional – como a imprensa, universidades, o Estado, institutos nacionais e internacionais – e por meio de seus contatos, em redes que se inter cruzavam umas às outras, constituindo-se, a partir daí, em uma trama extensa, extremamente heterogênea e com as mais diferentes visões de mundo, estabeleciam amizades, inimizades e, sobretudo, oportunidades de trabalho conjunto, seja nas instâncias da sociedade civil ou nos cargos de representatividade no Estado. No caso desses intelectuais, todas essas redes acabavam se encontrando no espaço da Associação Brasileira de Educação, pois esta representava um lugar de poder cobiçado, no qual outras redes convergiam e se integravam. A partir do gráfico abaixo, da rede de sociabilidade desses abeanos do departamento de ensino secundário, é possível observar, a partir das setas, que além do espaço da associação eles se encontravam também nos outros espaços, mas o ponto comum entre todos era a ABE. Na comparação entre as vinculações desses abeanos, observamos que Delgado de Carvalho teve destaque, e fica evidente seu poder e prestígio entre os abeanos. Talvez isso seja resultado de sua trajetória pessoal – um homem de grande erudição, com vasta experiência internacional e com um número significativo de publicações, que compunha quadros diretivos e de decisão do Estado, como é o caso do Conselho Nacional de Educação. Essas credenciais o distinguiam dos demais, o seu poder e o espelho social que o mesmo refletia o colocavam numa posição significativa na estrutura hierárquica de poder na

associação. Em seguida vinham Barbosa de Oliveira e Branca Fialho que também ocuparam posição de destaque no departamento de ensino secundário da ABE.

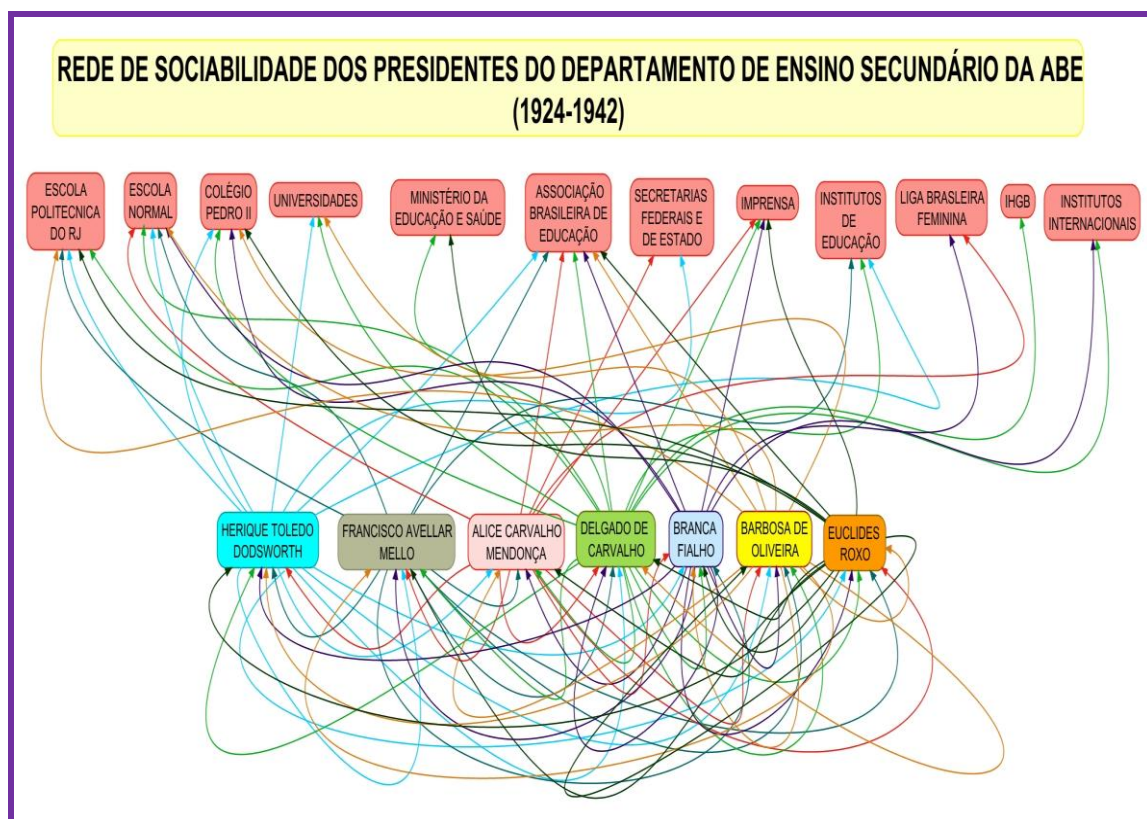


FIGURA 10 - REDE DE SOCIABILIDADE DOS PRESIDENTES DO DEPARTAMENTO DE ENSINO SECUNDÁRIO DA ABE (1929-1942)

FONTE: GRÁFICO CONSTRUÍDO PELA PESQUISADORA A PARTIR DAS FONTES (2012)

2.1.2 O inquérito do ensino secundário

A organização escolar no Brasil reclama, imperiosamente, como base de uma salutar reforma, um estudo sério e muita ponderação. [...] essas deficiências e aqueles defeitos que existem no ensino universitário, como no ensino primário e no profissional, sobem, entretanto, de vulto quando, refletidamente, estudamos a escola secundária, cuja verdadeira finalidade mal compreendida vem desvirtuando o grande alcance individual e social confiado, indiscutivelmente a essa escola.

Barbosa de Oliveira, 1928

A concepção sobre o ensino secundário expressa por Barbosa de Oliveira no trecho supramencionado motivou o inquérito com vista à elaboração do anteprojeto de lei. Para os abeanos, bem como para os conferencistas da II e da III CNE, a Reforma Rocha Vaz, sob o Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925⁶⁶, na parte relativa ao ensino secundário, exibia muitos defeitos e inconvenientes que deveriam ser revistos (O PROBLEMA BRASILEIRO DA ESCOLA SECUNDÁRIA, 1928, p.13). Esse decreto declarava que a função social do ensino secundário seria ofertar uma aprendizagem que possibilitasse a inserção do educando na sociedade e no mercado de trabalho, bem como sua ascensão social. Para Soares (2009, p.45, 51), no entanto, o currículo do ensino secundário se manteve com disciplinas fechadas em si mesmas, apresentando programas extensos e sobrecarregados de nomenclaturas, informações e bibliografias, denunciando seu caráter essencialmente teórico. Além disso, o ensino secundário deixava à margem do sistema 90% dos adolescentes do país.

É preciso considerar, ainda, que, conforme a Reforma Rocha Vaz, o ensino secundário era entendido como prolongamento do ensino primário, isto é, dedicava-se a fornecer a cultura média geral do país, para o que era prevista

⁶⁶ Para Corrêa (s/d, p.11), a reforma propôs que o currículo preparasse o aluno para a vida e não para o ensino superior e ainda instituiu bancas examinadoras de composição idônea. Esta reforma não foi totalmente aplicada, pois em 1929 ainda existiam escolas com exames preparatórios, sem currículo definido. Assim, visou à moralização do ensino e não teve nenhum sentido inovador, sendo mais uma reforma com características administrativas, como as demais que caracterizaram a época.

a duração de seis anos. No sexto ano, de acordo com essa reforma, era oferecida a disciplina de sociologia, ensinada no número de horas semanais fixadas pelo regimento interno. Ao estudante que fizesse o curso do sexto ano e fosse aprovado em todas as suas matérias era conferido o grau de bacharel em ciências e letras. O candidato ao ensino superior devia apresentar certificado de aprovação nas matérias do quinto ano do curso secundário emitido pelo Colégio Pedro II ou institutos equiparados. Dentre estes, aquele que também tivesse cursado o sexto ano desfrutava preferência na matrícula, independentemente da ordem de classificação.

Para Souza (2008) a reforma Rocha Vaz, pouco alterou a estrutura do ensino secundário, mas por outro lado, enfatizou a seriação e a frequência obrigatória no curso secundário, redefiniu o programa de estudos, e introduziu novas matérias no currículo – Instrução Moral e Cívica e a Sociologia. Essas duas disciplinas atendiam aos apelos do nacionalismo e da construção da identidade nacional. O número de aulas de Português e das disciplinas científicas e o ensino de filosofia foram redistribuídos em números de aulas semanais a fim de garantir o equilíbrio entre os estudos literários e científicos⁶⁷.

Porém, a opção pelo enciclopedismo foi a tônica que prevaleceu nos programas de estudos adotados na reforma de 1925. Somava-se a isso a pouca uniformidade do ensino; grande número de cursos oferecendo estudos parcelados, a fiscalização precária das escolas equiparadas e a precária formação da maioria dos professores desse nível de ensino. Portanto, era um ensino que não atendia a contento as demandas da ‘nova sociedade’ que se formava e que ganhava impulso com o desenvolvimento urbano e industrial e com os projetos dos intelectuais de construção da nação.

Tendo também a interpretação de que os currículos do ensino secundário eram muito extensos e sobrecarregados de informações e que as mudanças na sociedade impunham uma nova concepção de escola secundária um pouco mais ampliada e diversificada, o departamento de ensino secundário da ABE organizou as respostas ao inquérito do ensino secundário em forma de livro. Desse modo, para melhor visualização dos pontos salientados no livro O

⁶⁷ Para maiores detalhes sobre os programas e disciplinas ver: (SOUZA, 2008, p.110-130)

problema da escola secundária, organizamos o quadro abaixo com base nas respostas dos autores esquematizadas pela própria pesquisadora.

Questões do inquérito	Pontos em comum
1) Qual a verdadeira finalidade de um curso secundário?	<ul style="list-style-type: none"> * Formar o homem de cultura geral dotado de iniciativa pessoal * Ajustar o indivíduo ao meio em que vai agir
2) Como organizar o ensino, de um modo geral, para atender a essa finalidade?	<ul style="list-style-type: none"> * Seguir o modelo americano da Union High School, em Mount Vernon, Washington * Antes de tudo, formar bons professores * Tronco de quatro anos (formação geral básica) e ramos de especialização de dois anos (preparação para o trabalho) * Tronco e ramos não devem ser extensos * Desenvolver a inteligência, apurar o raciocínio, a observação e a iniciativa
3) Deve ser adotado o ensino clássico, o moderno, ou outro tipo que melhor consulte a finalidade colimada?	Variedade de planos visando às aptidões individuais e as necessidades da vida presente.
4) Como garantir em todo o território nacional o ensino secundário com a necessária eficiência?	Formação adequada dos professores por meio da Escola Normal Superior, a ser criada pelo governo federal
5) Qual o caráter que deve ter o ensino das diversas disciplinas e qual a extensão dos respectivos programas?	* Ensino vivo, experimental e individual
6) Como corrigir os defeitos da atual legislação relativos à organização de mesas examinadoras e processos de exame?	<p>Constituir nas instituições oficiais mesas examinadoras com docentes oficiais de cada disciplina - quando criada a Escola Normal Superior, apenas os professores por ela formados poderão ser examinadores</p> <ul style="list-style-type: none"> * Reduzir os exames gerais para apenas dois, no fim do 4.º e no fim do 6.º ano, sendo os demais apenas de promoção
7) Qual o modo de articular o ensino secundário com o primário e o profissional no grau elementar e superior?	Seguimento natural da escola primária, com metodologia com vistas a uma educação ativa e fundada no trabalho, e ainda dar acesso aos profissionais superiores e universitários pelos seus ramos de ciências e letras e aos cursos profissionais elementares pelo ramo técnico
8) Como formar a opinião pública sobre a vantagem de um curso secundário – base da cultura média do país?	<ul style="list-style-type: none"> * Educando as novas gerações, que serão preparadas para o futuro, será formada uma opinião que ainda não existe * Mostrando a utilidade da educação secundária e facilitando-a a todos os capazes * Propaganda pela imprensa, pela tribuna, nas próprias escolas, nas associações de pais e professores, nas associações de educação

QUADRO 11 - RESPOSTAS DO INQUERITO DO ENSINO SECUNDÁRIO 1928

FONTE: ESQUEMA CONSTRUÍDO PELA AUTORA COM BASE NA FONTE: O PROBLEMA DA ESCOLA SECUNDÁRIA (1928)

Interessante notar que no discurso da ABE o tronco e os ramos do ensino secundário não deveriam ser muito extensos, no entanto, a proposta curricular para esse nível de ensino sugerida na totalidade era de seis a sete anos de escolarização. O discurso incongruente com a prática revelava na verdade um ensino voltado para as elites. Além disso, as respostas indicavam que, na opinião dos consultados, o ensino secundário deveria ficar sob responsabilidade do governo federal em todas as capitais de estado, pois somente com essa organização seria possível a uniformidade do ensino em todo o país. Araújo salientou que o empreendimento da unidade nacional era visto “como obra de uma formação integral, mediante uma cultura educacional de moral laica, cívica e literária” (ARAÚJO, 2004, p.132).

Nesses termos, o professor Décio Lyra da Silva, da Escola de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, e membro do departamento, sugeriu que seria vantajoso “a parte administrativa desses estabelecimentos oficializados ficarem a cargo do governo local (estadual) e a parte didática sob a responsabilidade do governo federal” (LYRA DA SILVA, 1928, p.135). De acordo com ele, essa organização seria a mais conveniente no financiamento e na fiscalização da educação.

No quesito *exames*, grande parte dos abeanos concordou que a sua realização por colégios particulares colaborava para uma comercialização dos diplomas e, acima de tudo, havia precariedade na formação das bancas.

Para o professor Carlos Werneck, da Escola Normal do Distrito Federal,

O maior mal dos exames está na escolha livre dos examinadores. [...] mandam-se as bancas de exame toda sorte de desempregados, repórteres amáveis com a administração, protegidos políticos a quem ocorre dar como gratificação de férias a propina dos exames. (O PROBLEMA DA ESCOLA SECUNDÁRIA, 1928, p.120)

A crítica aos exames realizados por instituições particulares, no entanto, não significava que a ABE fosse desfavorável ao ensino privado, já que alguns afirmaram que a iniciativa privada poderia auxiliar na solução do problema da educação. Para Armanda Alvaro Alberto, uma das finalidades da ABE era “dizer ao povo que o governo por si só não pode educar o povo, e que a

iniciativa particular pode auxiliar muito no problema da educação” (ATA DO CONSELHO DIRETOR, 5 set. 1927).

Evidenciados os problemas do ensino secundário, e visando à superação desses problemas, a organização do ensino propunha que

O curso secundário deverá, então, depois de um tronco de estudos complementares, abrir ao aluno, ali livremente orientado, o ramo de conhecimentos adequados as aptidões reveladas, de modo a encaminhá-lo, gradativamente, a carreira, onde o rendimento de seu trabalho, profissional ou não, seja máximo. (O PROBLEMA DA ESCOLA SECUNDÁRIA, 1928, p.109)

De acordo com essa proposta, o ensino secundário deveria proporcionar uma formação geral de quatro anos e uma formação dividida em ramos de especialização – letras, ciências e técnicas – com duração de dois anos cada qual. O aproveitamento seria medido por meio de provas práticas e teóricas. As provas práticas estavam relacionadas às disciplinas dos ramos das ciências e técnicas, aulas que deveriam usar de metodologias baseadas em experimentos e de situações relacionadas ao dia a dia dos alunos. As salas de aula deveriam comportar de 25 a, no máximo, 30 alunos. No interesse de maior eficiência do ensino secundário, o programa oficial deveria ser mínimo, limitando-se a pontos capitais de cada matéria, e deveriam ser aplicadas apenas duas provas parciais, levando-se em conta os trabalhos práticos realizados durante o ano.

Na formação geral seriam ministradas matérias essenciais para o conhecimento de qualquer carreira, o necessário para “constituir uma boa ilustração do espírito”. Mas além de contribuir para a ilustração do espírito deveria, ao mesmo tempo, ser um curso de caráter prático, útil para a vida e dando condições ao aluno de continuar os estudos se assim o desejasse.

No entanto, com relação à finalidade do ensino secundário, não foram todos que concordaram plenamente com esse direcionamento. Fernando Magalhães destacou que o ensino secundário deveria ser prático durante cinco anos, ao lado disso havendo um ensino ornamental, cursado facultativamente nos liceus oficiais ou no Colégio Pedro II, que desenvolveria o ensino das matemáticas, das línguas estrangeiras modernas, do latim, do grego, das literaturas, da geografia, da história, da filosofia e das artes (O PROBLEMA DA

ESCOLA SECUNDÁRIA, 1928, p.144). Esse ensino ornamental visava à formação intelectual do indivíduo, uma vez que Fernando Magalhães acreditava que o ensino secundário deveria ser destinado à preparação das elites dirigentes do país. Isabel Jacobina Lacombe, membro atuante na ABE e diretora do Instituto Jacobina, afirmou que a verdadeira finalidade do ensino secundário seria o “preparo da mocidade para a família, para a sociedade, para a pátria” (O PROBLEMA DA ESCOLA SECUNDÁRIA, 1928, p.185), e que o preparo intelectual deveria vir acompanhado de uma sábia direção moral. Em suma, a educação moral deveria estar acima de qualquer preceito, sendo formada pela religião. Alceu Amoroso Lima concordou com a formação do homem para a vida ativa, mas destacando que dela deveria fazer parte a educação religiosa. Há de se destacar que esses abeanos que discordaram das finalidades propostas pela maioria pertenciam ao grupo católico, e tinham como premissa a educação fundamentada pelos princípios cristãos católicos.

Os ramos de especialização eram cursos profissionais, com disciplinas técnicas, psicologia, pedagogia, didática, desenho e trabalhos manuais que formariam para o trabalho. Nesse sentido, na sua exposição, Venâncio Filho argumentou que “os processos do taylorismo industrial deveriam ser aplicados no ensino secundário, tal como Le Chatelier lhe evidenciava ser possível, em conferência proferida em Bruxelas, em 1925” (O PROBLEMA DA ESCOLA SECUNDÁRIA, 1928, p.165).

De acordo com Carvalho (1998, p.241), na conferência de Venâncio Filho supracitada, Le Chatelier, discorrendo sobre o taylorismo, propunha que a escola secundária desenvolvesse “o espírito de organização”. Para tanto, ela deveria ser reformulada dentro do espírito científico que garantiria o desenvolvimento dessas atividades.

Essa proposta de ensino prático, tendo em vista as necessidades do país, refletia o pensamento educacional em voga nos anos 1920, quando o Brasil deu início a uma política de expansão comercial e industrial significativa. E apesar do caráter utilitarista, essa formação não era apenas técnica, pois deveria proporcionar ao indivíduo as condições para que ele tomasse decisões, fosse crítico, e ampliasse sua visão a respeito das condições do mundo em que estava inserido:

A verdadeira finalidade de um curso secundário deve ser educar para a vida. Sua função de preparador para acesso a universidade, tem de ser uma consequência de sua missão de formador do espírito. O ensino secundário precisa fazê-lo capaz de crescer sadio, de pensar, de sentir, de agir, e nunca apenas repetir ideias repetidas [...]. É mister não esquecer o trabalho, para não termos, dentro em breve, o espetáculo de um povo que entrega ao estrangeiro o solo, as fontes nacionais de riqueza. (CARNEIRO LEÃO, 1928, p.44-45)

Nesse sentido, Carvalho (1998, p.253) salienta que, hipoteticamente, algumas respostas ao inquérito evidenciaram um tímido avanço em direção a uma nova concepção de escola secundária, parecendo indicar a superação, no âmbito do projeto, de uma escola destinada às “elites”.

O grande interesse dos abeanos, portanto, era o de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada”, destinada a um pequeno grupo de homens e mulheres que não pensassem em preparar-se para um futuro profissional; bem como o de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados.

Com esse tipo de escola secundária seria possível formar um grupo social intermediário, que assumiria a função de intermediação entre as orientações da elite intelectual e a maioria da população. A ideia era que este setor intermediário, considerando a sua posição na estrutura social e a sua formação profissional aplicada à organização do mundo do trabalho, supriria o hiato entre elite dirigente e sociedade. Assim, esses técnicos, ligados diretamente à prática social, teriam a tarefa precípua de gravar na mente, talvez na alma, da população aquilo que os abeanos, pelo bem da cultura, da pátria, da moral (às vezes da religião) e da nação tinham a dizer. Em outras palavras: havia a necessidade de ter um grupo social que intermediasse o diálogo entre a elite intelectual e o povo inculto e analfabeto. Era com convicção e sinceridade que isso era, ou seria, proposto. Isso *per si* asseguraria as condições para atingir a finalidade almejada, que seria a de obter uma centralização e um impulso na cultura nacional. Nesse sentido, tanto as ciências quanto as humanidades eram vistas como possuidoras do mesmo valor educativo na formação dos jovens que constituiriam a nova elite cultural e política do país. Se, por um lado, as ciências representavam necessariamente

a expressão da cultura moderna, por outro lado, a formação literária era vista como traço de uma educação distintiva, aquela que se aproximava da “alta cultura”, oferecendo aos estudantes referenciais comuns de identificação social dentro e fora do país.

Para Carneiro Leão, a escola secundária deveria “educar para a vida”, havendo expectativa de que fosse formativa e se organizasse de modo flexível, adequando os conteúdos às aptidões e interesses dos alunos e às exigências sociais. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Barbosa de Oliveira assegurava relativa intercomunicação entre os três ramos de especialização: “a freqüência livre em certas disciplinas de um ramo permitirá ao aluno de outro ramo complementar o seu preparo, de acordo com qualquer particularidade de conveniência própria” (O PROBLEMA DA ESCOLA SECUNDÁRIA, 1928, p.11). O preparar para a vida, presente na fala de muitos abeanos coadunava-se com os princípios da escola nova que tinha como objetivo a regeneração da sociedade pela educação, a transformação e modernização do país por meio da reforma moral e intelectual implementada pela escola.

Alguns abeanos afirmaram que esse curso secundário, além da formação útil, deveria formar a elite condutora do país. Rodolpho Jacob destacou ser necessário privilegiar a formação útil, mas havia a “necessidade de dar maior extensão ao preparo dos dirigentes das múltiplas atividades que aparelham a vida moderna” (O PROBLEMA DA ESCOLA SECUNDÁRIA, 1928, p.290). Alba Canizares defendeu que, se o ensino superior formava elites entendidas como “os *leaders* em todos os ramos da atividade humana reclamados pela organização atual, o ensino secundário também prepara *dirigentes*, dirigentes de menor visão e de maiores massas” (O PROBLEMA DA ESCOLA SECUNDÁRIA, 1928, p.66).

Percebe-se, no entanto, nos discursos dos abeanos que essa formação do sujeito oscilava entre o campo da inovação e da tradição. Essa ambiguidade talvez encontre sua justificativa nas bases teóricas que orientavam esses intelectuais. Muitas vezes eles recorrem a Gustave Le Bon (1841-1931), psicólogo social francês que em suas obras discutiu como nascem e se estabelecem as opiniões das massas. Para Le Bon, sem a tradição não era possível a civilização. Desse ponto de vista, no processo de inovação e mudança, um povo teria que encontrar um meio termo no que se referia às

tradições, ou seja, teria de conseguir um equilíbrio entre criar uma rede de tradições e depois destruí-la quando seus benefícios se esgotassem (LE BON, s/d, p.88). Assim, em determinados assuntos os abeanos privilegiavam a tradição, calcados em uma ideologia conservadora, de manutenção de algumas diretrizes. A tradição pode ser identificada nas teses pelos termos *moralização, missão, tradição, regenerar*.

As ideias desses teóricos deixavam transparecer a crença em um contraste entre o papel das elites dirigentes e a pretensa natureza irracional das massas, o que configurava uma justificativa para a hierarquização da sociedade e a manutenção da tradição. Afirmavam, ainda, a necessidade de *moralização dos costumes*, bandeira moralista e política desses intelectuais que pretendiam imprimir uma identidade social, uma orientação política, econômica e cultural com objetivos bem definidos. Em contrapartida, fundamentavam-se em teorias e práticas inovadoras, como as desenvolvidas por Buisson (1841-1932), Montessori (1870-1952) e Claparède (1873-1940), entre outros, no que se referia à educação e à necessidade de formar um povo consciente de seu papel de sujeito atuante na sociedade. Percebe-se o desejo de inovação na medida em que, no campo da ciência, da tecnologia, da filosofia e da educação, pretendiam-se novos métodos, novas descobertas, novos materiais pedagógicos, mudanças bem vistas e esperadas. Tudo isso era visado ao se abordar temas como a universalidade e a padronização do ensino – problemas que permanecem no cenário nacional até este momento.

As ações e o discurso da ABE expressaram essa ambiguidade, essa oscilação entre mudança e tradição. Da mesma forma, podemos pensar que a *intelligentsia* que adquiriu autoridade nesses espaços não ficou restrita a apenas um grupo, mas variou de acordo com o momento, com as discussões e com os acordos estabelecidos.

O ponto culminante para o sucesso de qualquer reforma educacional, para todos os abeanos que responderam ao inquérito, era relativo à necessidade da formação adequada dos professores. Carneiro Leão argumentou que os poucos bons professores disponíveis nesse nível eram resultado de autoformação, sendo necessário que o governo criasse em todas as capitais de estado, a Escola Normal Superior. Essa escola seria o centro

formador de todos os professores do ensino secundário, lançando mão da formação homogênea necessária para o avanço desse nível de ensino.

Nessa linha interpretativa, consoante a qual o professor é central para o sucesso de qualquer reforma, Carvalho destacou que a “questão principal era ganhar a adesão do professor a preceitos pedagógicos capazes de fazer da escola um instrumento eficaz de organização nacional através da organização da cultura” (CARVALHO, 2003, p.94). Essas ações visavam a normatizar as práticas escolares e promover uma mudança de mentalidade do professorado, que lhes assegurasse o controle da orientação de princípios propostos para a escola.

No discurso de encerramento da II CNE, Fernando Magalhães deixou claro esse pensamento, afirmando que “quando nós tivermos conseguido dar à Nação inculta o discernimento, o entendimento e o ensino, ela saberá depositar os seus destinos em mãos rijas de muito trabalho, largas de muita bondade e brancas de muita honra” (NOTÍCIAS DA II CNE, 1928, p.87).

Desse modo, a ampliação da oportunidade de escolarização para a população brasileira, aumentaria a possibilidade de homogeneização de uma “cultura média”, meio auxiliar no propósito da constituição da nacionalidade. Além disso, apresentava-se como possibilidade de organizar o trabalho no país, ampliando a formação das diversas ocupações necessárias para o progresso brasileiro. Isso nos permite compreender as relações entre ABE e os intelectuais à luz de Gramsci (2004, vol 2, p.53) sobre a ação dos intelectuais. Com efeito, este destaca que a formação do novo intelectual do mundo moderno não poderia mais “consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanente’”.

Ainda, na acepção de muitos abeanos, dentre os quais se encontram Fernando de Magalhães, Alba Canizares e Isabel Jacobina Lacombe, o progresso brasileiro estaria intimamente relacionado ao ato de conferir moralidade à população por meio de normas de conduta bem definidas, que tivessem como fim último o funcionamento racional da sociedade.

2.2 O ENSINO SECUNDÁRIO NAS CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO (II A IV)

A questão do ensino secundário, não será preciso dizer-se, é o coração mesmo de toda a obra da cultura de um país. [...] A São Paulo vai pesar esta não pequena responsabilidade de congregar uma elite que possa decidir do melhor modo acerca da questão substancial da cultura do país.

Lourenço Filho, 1928

A proposta de reforma apresentada pelo departamento de ensino secundário da ABE, na II CNE, gerou acaloradas discussões. As opiniões apresentaram-se ora divergentes, ora convergentes, de modo que sete dias de evento foram insuficientes para que se atingisse o consenso sobre esse grau de ensino. Sendo assim, foi transferida para a III CNE a tarefa de chegar a uma proposta que exprimisse as preocupações preponderantes.

Pelas fontes, os pontos considerados críticos na proposta para o ensino secundário durante a II CNE foram:

- Se o curso deveria ser dividido em ramos ou integral;
- Se, na disposição das disciplinas, deveriam prevalecer os estudos clássicos, com predomínio do latim, ou estudos modernos, com predomínio de línguas vivas;
- Se deveria haver no currículo o predomínio de uma única língua estrangeira (francês ou inglês), ou duas ou três línguas.

No intento de refletir junto com os conferencistas sobre esses pontos divergentes, e havendo necessidade de chegar a consenso, Delgado de Carvalho argumentou que havia assinado o documento com restrições em alguns pontos. Ele teve o cuidado de acrescentar que isso não afetaria o objetivo maior, que era a reforma do ensino. Embora não explicitada na fala de Delgado de Carvalho, a grande questão era unir forças, fortalecer a ABE e a campanha educacional:

Assinei o parecer porque, embora não concordando com os horários, que acho incompatíveis demais com a distribuição de

certas matérias, como física, química, história natural, acho, entretanto, que há nele uma orientação moderna, um desejo de promover uma cultura sem grandes pretensões, mas prática e bem adaptada às necessidades do momento. É este momento social, econômico e político que devemos ter diante dos olhos se procuramos socializar indivíduos para viver num mundo que nós mesmos não conhecemos, mas podemos prever – o mundo de amanhã. (NOTÍCIAS DA II CNE, 1928, p.157)

Delgado de Carvalho defendia a aplicação de métodos considerados condizentes com o momento sócio-histórico. O ensino baseado na memória deveria ser erradicado, priorizando-se uma educação utilitária. Além disso, com o desenvolvimento acelerado do país, muitos abeanos argumentaram que deveríamos ter condições de explorar e produzir nossas próprias riquezas, o que requeria pessoas capacitadas. Portanto, a educação utilitária, tão aclamada nos discursos dos intelectuais abeanos, pode ser compreendida no sentido de ser uma educação que desse condições para o indivíduo exercer o seu papel dentro da sociedade, seja na indústria, no comércio, na agricultura ou como parte da elite dirigente. Essa tese não se confundia com o ideário do movimento anarquista e socialista que defendia, desde o início do século XX, uma formação para o trabalho intimamente associada à consciência e à autonomia política das classes populares. A formação política do povo no projeto abeano se restringia ao civismo e ao nacionalismo, que pressupunham seguir passivamente a orientação política do Estado e das elites dirigentes.

A possibilidade, no entanto, de que a escola funcionasse como esse aparelho formador dependia da sua articulação em um sistema organizado, orientado e impulsionado pelo Estado. Essa dupla articulação entre sociedade civil e Estado ganhava corpo na relação entre a ABE e o Estado em parte por meio dos subsídios do Estado às atividades da ABE. Com efeito, seria o governo federal, junto com os estados, o mantenedor e fiscalizador do ensino. Nesse sentido, Barbosa de Oliveira argumentou sobre a federalização das instituições de ensino secundário:

O departamento de ensino secundário propôs – unicamente com o objetivo de dar o imprescindível desenvolvimento ao ensino secundário – que os institutos fossem federais, o que, sem impedir aos grandes estados a manutenção de ginásios,

com a mais ampla liberdade de programas, permitia, todavia, criar nas pequenas unidades da federação esses estabelecimentos cujo caráter principal – sem prejuízo de sua finalidade educativa – seria o de verificador do aproveitamento dos alunos que estudassem em qualquer ponto de nossa pátria. (NOTÍCIAS DA II CNE, 1928, p.157)

Até o ano de 1935, a ABE defendeu o Estado como principal mantenedor e fiscalizador das atividades escolares desempenhadas no país, o que garantiria a homogeneidade do ensino nacional. De outra parte, perfazendo o segundo aspecto da dupla articulação supramencionada, o Estado aproveitava o espaço das conferências para promover o seu governo, especialmente suas realizações no campo educacional. Antonio Carlos Ribeiro, presidente de Minas Gerais, ao discursar na abertura da II CNE, afirmou que as conferências eram uma obra de governo, insinuando não haver separação entre a ABE e o Estado:

A vossa obra, como a de todos os agrupamentos constituídos em função do interesse coletivo, é, antes de tudo, e, sobretudo, uma obra de governo, na qual o poder público se supre de suas deficiências (*sic*), nela se inspirando para as suas decisões, buscando nos seus debates as linhas e diretrizes com que compor os quadros destinados a receber, disciplinar e orientar, nos seus movimentos e na sua circulação, os valores com que as gerações que se sucedem contribuem para o tesouro de sua cultura e para o esforço construtivo em prol da formação espiritual da pátria comum. (NOTÍCIAS DA II CNE, 1928, p.86)

Até a primeira fase do governo getulista, é perceptível a permeabilidade do Estado em relação às reivindicações e os argumentos dos intelectuais abeanos. Tanto é assim que na abertura da IV CNE, em 1931, Getúlio Vargas e Francisco Campos pediram aos conferencistas que encontrassem a “fórmula feliz”, ou seja, o conceito de educação da nova política educacional.

Para além dessa questão, as discussões sobre ensino secundário na II CNE não lograram resultados satisfatórios, pois foram inúmeras as divergências. Por conta disso, apresentaram-se apenas conclusões provisórias, estendendo-se para a III CNE as conclusões definitivas. Frota Pessoa, tendo o

consenso dos membros do departamento, finalizou o evento com estas palavras:

A Conferência aprova, à vista das divergências havidas no seio da comissão, que sejam remetidas à próxima Conferência de Educação, para tomá-los no devido apreço, os estudos feitos pela comissão, e aprova, ao mesmo passo, o Parecer e as Conclusões da Comissão, como sugestão importante para o estudo do assunto. (NOTÍCIAS DA II CNE, 1928, p.158)

Endossando essas declarações de Frota Pessoa, Francisco Campos, presidente da II CNE, no discurso de encerramento do evento, afirmou que

[...] resta apenas o ensino secundário, [...] preparando assim os trabalhos da futura conferência que, estou certo, hão de, sobre esta questão urgente e nuclear da nossa cultura, dar uma solução igualmente satisfatória, remediando a esse mal canceroso que nos ameaça de comer as reservas da nossa cultura. (NOTÍCIAS DA II CNE, 1928, p.172)

Assim, as conclusões extraídas nesse evento deveriam ser encaminhadas para a III CNE, de 1929, para servirem, juntamente com o inquérito organizado pela ABE, como bases para as discussões. Carvalho (1998, p.385), no entanto, ressalta que, para Renato Jardim e Veiga Miranda, ambos da Sociedade Paulista de Educação, era necessário que os conferencistas ficassem atentos às ações da ABE. De acordo com eles, tendo em vista que o objetivo da ABE era o de oficializar o ensino secundário sob competência federal, esta poderia articular para a vitória de teses centralistas.

Os debates em torno do ensino secundário foram marcados por grande empenho dos conferencistas em exibir as realizações e as excelências dos estados de que provinham, e que em muitos casos representavam como delegados oficiais dos governos. Porém, provocou grande discussão logo no início da III CNE o fato da comissão encarregada de examinar as teses sobre a escola secundária não ter em mãos as conclusões da II Conferência. Tal situação fomentou e deu destaque ao inquérito organizado pelo departamento de ensino secundário da ABE. Visando eliminar os conflitos, Aloysio de Castro, presidente da terceira sessão ordinária, esclareceu especialmente a Renato

Jardim, um dos questionadores do assunto, que “Rodolpho Jacob havia trazido ao evento todos os papéis da conferência de Belo Horizonte, principalmente os relativos ao ensino secundário” (III CNE, 1929, p.143).

Uma vez que esses documentos haviam sido trazidos da II CNE, Veiga Miranda sugeriu que tais trabalhos deveriam ir a plenário sem passar pela Comissão, para que “houvesse conexão dos trabalhos de uma conferência com os trabalhos da outra” (III CNE, 1929, p.146). Com a intervenção de Veiga Miranda, desencadeou-se uma longa discussão. Freitas Valle questionou: “[...] mas não pode acontecer que a atual conferência discorde do parecer, e que dele conste matéria que deva ser rejeitada?” (III CNE, 1929, p.146) Mello Leitão argumentou que, se prevalecesse o ponto de vista de Veiga Miranda, significaria que “as teses agora apresentadas fossem consideradas vencidas” (III CNE, 1929, p.147). Licínio Cardoso e Renato Jardim criticaram os organizadores da III CNE pela situação instaurada. Com vista a sanar o problema, o presidente da sessão sugeriu que o melhor seria garantir que o parecer pudesse ser examinado em sessão plenária, juntamente com o que seria organizado nesse evento, contando, para isso, com a colaboração de Veiga Miranda: “Parece-me de boa ética não dar parecer, uma vez que se trata de um outro verdadeiro parecer.” (III CNE, 1929, p.159) Os conferencistas acataram as palavras do presidente e encerraram a sessão.

Nessa conferência, foram organizadas duas seções do ensino secundário. A primeira delas ficou sob a responsabilidade de Barbosa de Oliveira e a segunda, a cargo de Mario de Souza Lima. Depois de amplos debates relacionados, na sessão plenária de 14 de setembro de 1929 foram apresentadas as conclusões dos pareceres elaborados pelas comissões do ensino secundário:

- A organização do ensino secundário deve responder à dupla exigência de assegurar um nível elevado de cultura geral nos que não se destinam a estudos superiores e de preparar para as especializações das carreiras universitárias os que puderem dar à sua formação intelectual mais prolongado desenvolvimento.
- No Ginásio, ou cursos únicos de seis anos, sem bifurcação alguma e sem matérias facultativas, se procura obter a cultura geral de personalidades por uma combinação harmônica dos estudos clássicos (latim e grego), as ciências fundamentais e dos estudos modernos, reduzidas as

disciplinas ao número necessário e organizados os programas de modo que se perca em extensão e se ganhe em profundidade.

- Pelo governo da União ou dos Estados serão criadas escolas do tipo *Realschule*, com um curso fundamental comum e ramos especializados.
- O Ginásio conduzirá as Universidades de qualquer tipo, levando a escola tipo *Realschule* somente a Universidades técnicas (ANAIIS III CNE, 1929, p.219)

Quanto à primeira conclusão, antes é necessário compreendermos a proposta da *Realschule*, um dos níveis de formação do sistema educacional Alemão. Segundo a legislação alemã regulada pela lei de 28 de abril de 1920, as responsabilidades legislativas e administrativas sobre educação cabiam aos *Länder* (Estados). Ao governo federal competia legislar apenas sobre os princípios gerais da educação superior, da pesquisa científica e do treinamento vocacional que se faz fora do sistema formal. Quanto à estrutura educacional, pela lei, todos os meninos de seis anos de idade e as meninas de sete eram obrigados a frequentar regularmente a escola elementar, não mista, religiosa, onde deveriam permanecer durante quatro anos.

Após quatro anos ou seis anos de escola primária (*Grundschule*), os alunos tinham a oportunidade de prosseguir os estudos nas escolas secundárias (*Realschule* ou *Gymnasium*), com duração de nove anos. Os demais permaneciam na escola primária até a idade de 14 anos, sendo então encaminhados para o aprendizado de um ofício em casa de um comerciante ou em uma fábrica. O *Gymnasium* era oferecido em escolas que davam passagem para a universidade. A *Realschule* era considerada uma educação intermediária de cunho técnico. As matérias principais diferiam segundo o tipo de colégio: no *Grundschule*, prevaleciam o grego e o latim; no *Gymnasium*, o alemão, o inglês e o francês, e na *Realschule*, a matemática, as ciências físicas e as línguas vivas. Optavam pela *Realschule* em geral os comerciantes, os artesãos e os pequenos empregados.

Ao propor uma escola do tipo *Realschule*, vislumbrava-se preparar o indivíduo para a vida prática. Isso não significava que os intelectuais desejassem excluir o ensino de teorias, mas, segundo defendiam, esta deveria ser reduzida, de modo a dar ao homem apenas a educação necessária, de acordo com as necessidades do país. Por esse modelo educacional, previam-

se resultados rápidos, de modo que em no máximo dez anos se pudessem colher os seus frutos. Para além disso, essa reformulação educacional secundária seria decorrente também da própria condição moderna que se acreditava estar vivendo naquele momento. Para o progresso almejado, seria necessário o cidadão ativo e consciente.

Quanto às finalidades do ensino secundário, percebe-se que a maioria das teses seguiram a orientação de dar uma formação geral para aqueles que não pretendiam cursar uma universidade e também proporcionar a formação das elites por meio do ensino superior. Nesse sentido, Barbosa de Oliveira dizia ser finalidade do ensino “preparar as elites, donde sairão, por múltiplas carreiras, os elementos propulsores da vida econômica e produtiva do país” (III CNE, 1929, p.338). Lourenço Filho argumentou que o “ideal da educação secundária é formação de uma elite nacional” (III CNE, 1929, p.822). Ou seja, do interior desse nível intermediário, também sairiam aqueles que liderariam os setores médios.

Ainda no quesito *finalidades*, o professor Corlumbo Ferreira, conferencista de São Paulo, argumentou que a finalidade do ensino secundário não havia sido contemplada no parecer (III CNE, 1929, p.230). Na sua concepção, a finalidade do ensino secundário era a de “criar a personalidade do educando”: “precisamos criar no Brasil o senso da responsabilidade e respeitar o dogma de Taylor, que quer o homem competente no lugar competente” (III CNE, 1929, p.231). Conforme sua interpretação, as questões da tese que ele havia enviado foram negligenciadas pela comissão. De acordo com suas concepções,

a) o ensino secundário deve ter por finalidade criar a personalidade dos indivíduos, selecionar caracteres, reconhecer aptidões, visando a orientação profissional, a regra de Taylor; b) por isto (excetuando nas chamadas ciências exatas e positivas) deve ser meramente catalítico (a ação da presença) o papel do educador. O dogma, a opinião da cátedra, o *magister dixit* e quejandas velharias devem ser *in totum* abolidas; c) A cadeira de instrução moral e cívica, além de visar ética, a formação do cidadão sob o prisma jurídico e social, deve preparar-lhe a autoeducação e dar-lhe a autoconsciência, formando, para os dias que vem, homens livres sobre instituições livres. (III CNE, 1929, p.231)

Corlumbo sustentava serem inócuas as teorias que pretendiam explicar o “homem pelo atavismo e pela hereditariedade”, ou as que determinavam que “avô sapateiro, pai sapateiro, filho sapateiro” (III CNE, 1929, p.233). Por isso, era necessário criar individualidades, “distinguir caracteres, selecionar aptidões, formar o senso da responsabilidade”. No seu entender, o equilíbrio social viria da distribuição adequada das pessoas em conformidade com as suas aptidões. A regra de Taylor (“o máximo rendimento com o mínimo esforço”) expressaria essa compreensão. Corlumbo ainda considerava que, sendo o país uma democracia, cumpriria ao ensino secundário

[...] sacudir o marasmo que entorpece a coletividade e a modorra, a renúncia e a indiferença que no Brasil, tanto tem afetado cérebros e corações; sem o que soberania popular, voto secreto, verdade das urnas, direito do homem não passarão de frases, que lembram os românticos de 89, ou de fórmulas ocas e vazias que não se corporificam em fatos, nem se materializam em realidades. (III CNE, 1929, p.235)

Para o professor, o trabalho dentro da teoria taylorista do “homem certo no lugar certo” era a base para a democracia e disso decorria a importância da escola ativa desde o nível primário.

A organização da escola secundária em dois cursos, tal como proposto pelo parecer, não era satisfatória para muitos. Rodolpho Jacob, por exemplo, afirmava que o curso clássico atendia inteiramente ao princípio da formação da cultura geral (III CNE, 1929, p.222). Já o segundo tipo de escola proposto, além de não estar claramente delineado, era de eficiência duvidosa no atendimento a esse princípio.

Jayme Barros fez duas ressalvas ao parecer sobre o ensino secundário: a primeira que ele não teria precisado adequadamente o que seria o curso prático, colocado ao lado do curso clássico; a segunda, que ele não havia fixado nenhuma orientação sobre método e programas (III CNE, 1929, p.222-29).

Nelson Romero endossou as palavras de Jayme Barros, mas ponderou que compreendia as dificuldades enfrentadas pela comissão da III CNE, composta dos “expoentes da intelectualidade nacional”, que representavam

grandes competências em matéria de ensino clássico e profissional, de vários estados do país. De acordo com ele, “a comissão entendeu que estava bem definido o que fosse o curso clássico e o que fosse o curso técnico”. Por fim, argumentou que a III CNE procurou evitar que os conferencistas “se perdessem em discussões fúteis, de mera parolagem que nada significam, traçando apenas normas gerais” (III CNE, 1929, p.230).

Lysímaco Ferreira da Costa argumentou que no país tínhamos “homens da mais forte mentalidade”, que ele não os via em qualquer outro país e que tais homens vinham mantendo “o sagrado principio da unidade nacional” (III CNE, 1929, p.240). Mas ressaltou que, por outro lado, eles eram formados pelos mesmos padrões da escola atual. Em suma, na sua compreensão, a assembleia não deveria procurar atingir o definitivo, o perfeito, o ideal de formação naquele momento.

Souza Lima, um dos relatores, criticou as conclusões elaboradas pela comissão, sustentando que elas não apresentam com clareza o que seria o ginásio, nem oferecem qualquer definição dos programas.

Renato Jardim aproveitou a oportunidade para criticar a conferência, argumentando que “é de lamentar, Sr. Presidente, que a questão do ensino secundário, não avance um passo” (III CNE, 1929, p.239).

Para harmonizar toda a discussão, Barbosa de Oliveira esclareceu que as conclusões apresentadas sugeriram dois tipos de ginásios – o primeiro conduzindo os alunos às universidades científicas e as *Realschule* tendo caráter profissional. Todavia,

Houve, apenas um passo formidável para o Brasil, se conseguirmos esse duplo tipo de ginásio a que se refere a conclusão, tal como foi concretizada pelo padre Leonel Franca, uma das glórias do nosso clero e cujo trabalho se encontra no livro em que a ABE reuniu as respostas ao inquérito a que precedeu e que foi respondido por 40 notáveis professores. [...] Nós nos reunimos, o assunto foi amplamente discutido, e essas conclusões parece que representam um grande passo dado pelo Brasil. (III CNE, 1929, p.246)

Depois dessa intervenção de Barbosa de Oliveira – seguida de muitos aplausos, conforme as fontes – a sessão apresentou outras conclusões de ordem secundária, mas necessárias na organização do ensino:

- São formalmente condenados os colégios equiparados municipais.
- As bancas examinadoras serão organizadas por disciplina, de acordo, nos outros pontos, com a conclusão IV da comissão de ensino secundário da II CNE.
- Todos os exames serão prestados durante 30 dias úteis, a contar de 16 de novembro e evitar-se-á tanto quanto possível, a segunda época que a conferência desaconselha.
- Haverá uma banca para cada grupo de 600 inscrições, que funcionará, sucessivamente, nos vários colégios da região, sendo o presidente sempre um professor de instituto oficial, secundário ou superior.
- Existindo duas ou mais bancas da mesma cadeira em uma região, será nomeado um inspetor oficial, que zelarà pela uniformidade de critério no julgamento e na matéria examinada.
- O ensino secundário nunca começará antes dos 12 anos de idade.
- Sendo ainda uma questão incompletamente debatida o método de melhor aquilatar o conhecimento dos alunos de curso secundário, bem como o caráter que deve ter o ensino de cada disciplina e a extensão dos respectivos programas, ficarão incluídos estes temas para a quarta conferência.
- É aconselhável a divisão do ano letivo em dois períodos, a semelhança da adotada nos colégios da América do Norte. (III CNE, 1929, p.798).

Conforme ressaltou Raul Gomes, a polarização entre duas propostas bem definidas (da ABE e da III CNE), relativamente à questão da formação de professores, polarização que perpassou toda a discussão sobre esse nível de ensino, tornou manifesto que esse era ponto capital a ser resolvido. Para tanto, a proposta lançada pelo departamento de ensino secundário da ABE, de uma escola superior normal a ser criada pelo Estado, foi consensualmente

aprovada. O professor Firmino Costa, representante oficial de Minas Gerais, com o objetivo principal de destacar os avanços educacionais do seu estado, argumentou que essa escola de formação a ser criada deveria ter a mesma estrutura do Curso de Aplicação e da Escola de Aperfeiçoamento mineira:

O problema do ensino secundário é o seu professorado. [...] o ponto de partida para a reorganização eficiente do ensino secundário consiste em formar professores para ele mediante a frequência regular no curso de aplicação ou de aperfeiçoamento. (III CNE, 1929, p.357)

O professor Erasmo Braga, da ABE, baseado na teoria de Thomas Jesse Jones, diretor técnico do Phelps-Stokes Fund,⁶⁸ argumentou que os professores deveriam se aplicar às pesquisas e à experiência com toda seriedade “a fim de correlacionar as necessidades do indivíduo com as da sociedade no mundo hodierno” (III CNE, 1929, p.366). Ressaltou ainda que os educadores brasileiros tinham diante de si uma verdadeira cruzada, dirigida à eliminação do analfabetismo e à universalização do ensino secundário do tipo que “não cria parasitas nem dependentes, mas desenvolve iniciativa individual e constrói sobre fundamentos inabaláveis a verdadeira democracia” (III CNE, 1929, p.371).

Nesses termos, a educação é encarada como instrumento que desenvolveria no indivíduo a capacidade de se adaptar às novas necessidades do mundo moderno. Daí a convicção de que o aluno unicamente estaria habilitado a ingressar no ensino secundário após completar a idade de 12 anos. Pois só então sua formação biológica e psicológica estaria habilitada a absorver conhecimentos mais profundos e necessários para a vida adulta. Nesse plano, a educação deveria “modelar os jovens espíritos” por meio de uma concepção mais racional da sociedade, na qual a seleção seria realizada com bases em critérios científicos e nas convicções em voga acerca da

⁶⁸ O Fundo Phelps-Stokes foi criado em 1911, por Caroline Phelps Stokes, como uma fundação sem fins lucrativos cujo trabalho é a "educação para o desenvolvimento humano", procurando promover melhoria da educação para africanos, afro-americanos, americanos nativos e carentes e estudantes brancos, concentrando-se no fortalecimento de comunidades na África e nas Américas.

capacidade biológica de cada sujeito em assimilar a diversidade, as inovações e as descobertas características do seu contexto.

Ao final da III CNE, no entanto, as discussões sobre o ensino secundário muito pouco avançaram a partir do ponto em que haviam chegado na II CNE. Verifica-se que as questões de ordem para o tratamento que a Conferência deveria dar aos documentos elaborados na II CNE para esse grau de ensino ocuparam muito tempo das sessões. As teses ficaram sob responsabilidade das comissões do ensino secundário que apresentaram apenas um sumário delas. E, no desejo de conciliar posições, limitou-se o debate nas sessões plenárias. No encerramento do III CNE, a ABE não apresentou nenhum documento ou tese que esclarecesse a sua posição sobre como deveria ser estruturado o ensino secundário no país.

Antes de passar à análise da IV CNE, em 1931, importa advertir que não logrou sucesso nossa tentativa de localizar nos arquivos da ABE as teses da IV CNE. Todo o material obtido se reduz a algumas correspondências. Visando minorar as dificuldades que a escassez das fontes acarreta, buscou-se amparo nas reflexões de Carvalho (1998), Xavier (2004) e Warde (2004). Contudo, mesmo as reflexões de Carvalho, que são mais detalhadas sobre essa conferência, não trazem informação substantiva sobre o ensino secundário.

Com a reorganização do país após a revolução de 1930, e a subsequente criação do Ministério da Educação e Saúde Pública⁶⁹ em 1931, abre-se espaço para um conjunto de medidas governamentais, o incentivo às reformas educacionais implantadas pelo governo Vargas, juntamente com a valorização pública das Conferências Nacionais de Educação promovidas pela ABE. Esse ano também foi marcado pela redefinição de posições ideológicas dentro da instituição. De um lado, o bloco dos católicos e de outro, os educadores adeptos do ensino laico.

Ao analisar o que ocorreu na IV CNE, vemos que, como de costume, os abeanos enviavam cartas-convite para o envio de teses. Na carta-convite de

⁶⁹ O Ministério da Educação foi criado em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder. Com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, ele desenvolvia atividades pertinentes às áreas de saúde, esporte, educação e meio ambiente. Até então, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. O primeiro ministro da Educação foi Francisco Campos (O MEC, 2011).

1931, Fernando Magalhães deixou evidente o apoio integral do Governo Federal para a realização da conferência:

Desejando imprimir a esse certame todo o brilho dos anteriores, [...] procurou a Associação Brasileira de Educação um entendimento com o recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública e deste obteve o apoio necessário ao almejado êxito. (ABE, CORRESPONDÊNCIAS IV CNE, 1931)

Desse modo, a ABE contou com a participação e o apoio do Ministério da Educação e Saúde Pública para a realização do evento, Xavier (2004, p.26) destaca que o próprio ministro Francisco Campos ocupou-se de dirigir cartas aos Interventores dos Estados, nas quais a IV CNE era apresentada como “evento convocado pela ABE sob os auspícios do Governo”. Também em comunicados da comissão organizadora, distribuídos aos jornais, em dezembro de 1931, fala-se da IV CNE como o evento que o governo determinara patrocinar. Isso confirma que logo da instauração do governo getulista, este buscou manter uma política que não sobrepusesse a sociedade política à sociedade civil. Por isso, observamos o protagonismo da ABE no que se refere aos projetos educacionais do período.

Entre os objetivos dessa conferência estava o de criar um convênio Interestadual de Estatísticas Educacionais e Conexas e convocar todos os professores para a ação. Tratava-se de um assunto que desde a primeira conferência vinha sendo discutido, porém sem resultados efetivos. De acordo com Carvalho (1998), as discussões realizadas nesse espaço eram submetidas à aprovação do ministério, representado por Teixeira de Freitas.

Desse modo, na abertura da IV CNE, conforme já comentado, Getúlio Vargas e Francisco Campos pediram que os conferencistas fornecessem ao governo provisório o conceito de educação da nova política educacional (CARVALHO, 1998, p.380). Diante desse pedido, pode-se sugerir que o governo teria repassado à instituição a responsabilidade de estruturar e legitimar sua política educacional. A credibilidade que esse gesto denota quiçá provenha da relação entre Francisco Campos e ABE. Como vimos, ele foi o presidente da II CNE (1928), e em 1931 foi aprovado pelo Conselho Diretor como sócio mantenedor.

Entretanto, Getulio Vargas não conseguiu extrair dessa conferência o apoio de que necessitava para legitimar sua política educacional. Como assinalaram Xavier (2004) e Carvalho (1998), em grande parte esse insucesso deveu-se à intervenção de Nóbrega da Cunha, que interpretou as falas de Francisco Campos e Getúlio Vargas da seguinte maneira:

O governo, pela palavra do Sr. Ministro da Educação e pela palavra do Sr. Chefe do Governo Provisório, vem declarar aos educadores do Brasil, reunidos em assembleia – delegados de governos e delegados de associações – que o Governo da Revolução ainda não tem uma política educacional, pedindo, para essa política que está disposto a realizar, as bases, o sentido, isto é, pede a Conferência que lhe defina ‘o sentido pedagógico’ da Revolução, e promete seguir o rumo traçado por esta Assembléia (NÓBREGA DA CUNHA, *apud*, CARVALHO, 1998, p.382).

Em função disso, Nóbrega da Cunha colocava em suspeição a capacidade dos participantes da IV CNE de responder ao Governo a solicitação que este fizera aos conferencistas e especialmente à ABE, e, ao mesmo tempo, procurava reafirmar perante todos ali reunidos a autonomia da instituição frente ao poder público. De acordo com Carvalho (1998, p.381), essa “habilidade e destreza” de Nóbrega da Cunha não passou despercebida a Fernando de Azevedo, que o parabenizou pela forma como aproveitou os dois discursos para evidenciar a necessidade de transferir o pedido do governo para a V CNE.

Para Xavier, a atuação de Nóbrega da Cunha visava a garantir ao grupo de educadores afinados com a renovação educacional o monopólio da interlocução com o governo, repassando-lhes a responsabilidade por responder à solicitação do governo.

Estando, no entanto, o tema da Conferência muito distante da questão posta pelo governo – a IV CNE voltou-se para *As Grandes Diretrizes da Educação Popular* –, e tendo em vista a estrutura estrita da organização das CNEs, o espaço para a discussão da política educacional nacional resultou demasiado restrito. Ademais, as teses enviadas à conferência tratavam do tema específico da Conferência. Desse modo, o relator trabalhando com aquelas teses não poderia extrair conclusões que respondessem ao pedido

feito pelo governo. A Conferência revelou-se, assim, inapta para responder ao pedido do governo.

Portanto, ao findar do Congresso, reconhecendo que a pergunta formulada pelo governo permanecia sem resposta, Fernando Magalhães passou a Nóbrega da Cunha a incumbência de redigir um manifesto que servisse de base para o governo e de tema para a V CNE. Sem se aperceber da estratégia de Nóbrega da Cunha, de repassar a interlocução da ABE com o Estado para o grupo adepto à educação laica, Fernando de Magalhães repassou essa incumbência para Nóbrega da Cunha. Em seguida, em requerimento acompanhado de uma “Explicação à Mesa e a Assembleia da IV CNE”, Nóbrega da Cunha declarava que, tendo recebido a incumbência referida, a transferia para as do Sr. Fernando de Azevedo, confiando-lhe assim, “perante o Governo, a imprensa e o povo, a suprema liderança da nova educação no Brasil” (CARVALHO, 1998, p.385). Desse modo, não se esperou até o ano seguinte para lançar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: isso ocorreu dois meses depois da CNE.

Com o lançamento do Manifesto, acirraram-se os confrontos no interior da ABE, no que concerne às divergências das opiniões relativas ao ensino laico, gratuito e obrigatório e do ensino confessional. Isso estremeceu as relações entre os grupos em disputa na ABE. Essa situação conduziu à cisão entre os intelectuais da ABE, ocorrida em 1932, durante a V CNE. Nessa ocasião os intelectuais da legenda católica se retiraram da associação e organizaram seu próprio espaço de debate - a Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE).

Porém, ainda nesse ano de 1932, outro fator acirrou ainda mais o debate entre esses intelectuais, qual seja, a promulgação da reforma do Ensino Secundário por Francisco Campos, então ministro da Educação e Saúde Pública, que passamos a discutir agora. Mas antes, torna-se imperioso conhecermos alguns aspectos da trajetória intelectual de Campos, bem como, as interlocuções teóricas, mergulhadas, por sua vez, em incertezas, imprecisões e contradições. Nessa perspectiva, compreendemos que a trajetória de vida de cada um está intimamente comprometida com suas crenças, valores, escolhas e determinações. Desse modo, acreditamos que as diretrizes e finalidades apresentadas pela reforma, pode ser mais bem

compreendida, se obtivermos mais detalhes sobre a trajetória de Francisco Campos, pois, como ressaltou Le Goff (2002), as personagens constroem-se a si mesmas e constroem a sua época, tanto quanto são construídas por ela, sujeitas às dinâmicas e transições implícitas na sua própria vida.

2.3 ASPECTOS DA POLÍTICA DE GETÚLIO VARGAS E DA TRAJETÓRIA POLÍTICA E EDUCACIONAL DE FRANCISCO CAMPOS

No início da década de 1930, Vargas assumiu o posto de chefe do governo provisório, anunciando o objetivo político-administrativo de “reconstruir a pátria de todos os brasileiros”. No discurso no Clube 3 de Outubro, em Petrópolis, “repetiu mais uma vez, que a “Constituição da República Nova viria, mas só depois do ‘saneamento dos costumes políticos’ nacionais e de uma completa ‘reforma da administração’ pública” (CODATO, 2008, p.1).

No entanto, muitos conflitos deveriam ser enfrentados por Vargas durante o seu governo no campo político, econômico, social e educacional. Na esfera política, logo que assumiu o posto de presidente do governo provisório, vários grupos passaram a reivindicar a reorganização constitucional do país, no intuito de se constituir um regime político legal e de direito no país. Gomes (1996, p.25) considerou que o governo provisório foi caracterizado por duas principais forças que realizaram a Revolução de 1930 – a dos tenentes e alguns setores das oligarquias. O primeiro articulado politicamente no Clube 3 de Outubro, e o segundo representado pelo Partido Republicano Paulista; o Partido Democrático de São Paulo e a ala do Partido Republicano Mineiro (a de Artur Bernardes). Esses dois setores passaram a lutar *pró* ou *contra* a convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte.

O que estava em jogo, de uma forma muito esquemática, era toda “uma diretriz de organização institucional do Estado do Brasil” (GOMES, 1996, p.25). Os tenentes procuravam emprestar ao Estado uma orientação centralizadora, na qual a ditadura seria o melhor meio de sanear os costumes e redefinir os ideais da nação. Os setores oligárquicos divergentes insistiam na manutenção das prerrogativas de autonomia estadual e na limitação dos poderes da União,

na defesa do *federalismo*⁷⁰ como ponto-chave da organização política do país. Nesse sentido, para os setores oligárquicos a constituinte significava a moralização dos costumes da política, a restauração da legalidade e da legitimidade do poder.

Porém, apesar de serem duas forças oposicionistas principais (tenentes e militares), a relação entre ambas era complexa, pois, estes dois polos conflituais “cindiam-se e interpenetravam-se em contínuos rearranjos, que davam a tônica da instabilidade política vigorante” (GOMES, 1996, p.32).

Nessa perspectiva, a Constitucionalização transformou-se paulatinamente, nos anos que vão de 1930 a 1933, no cerne do confronto de duas propostas, de duas alternativas políticas básicas para o futuro do regime. De acordo com o dossiê organizado por Marcelo Scarrone sobre a Revolução Constitucionalista⁷¹ entre 1931 e 1932, a tensão e a instabilidade marcaram as relações entre o governo federal e os políticos paulistas, que enfrentaram nomeações de interventores estranhos aos quadros políticos do estado e a perda de controle sobre as decisões referentes à política econômica, o que afetava de forma significativa os cafeicultores.

Assim, uma conspiração para derrubar o governo federal começou a ganhar corpo em 1931, com o envolvimento de políticos de São Paulo e de outros estados, apoiados por setores do exército. A Associação Comercial de São Paulo e a Federação das Indústrias, sindicatos e entidades, como a Liga Paulista Pró-Constituinte, também apoiavam a mobilização.

⁷⁰ Federalismo é um sistema político em que municípios, estados e governo federal, sendo independentes um do outro, formam um todo que valida um governo central e federal, que governa sobre todos os membros acima citados.

⁷¹ A “guerra paulista” teve início com a mobilização dos batalhões na manhã de 10 de julho. As negociações entre os militares e os políticos envolvidos previam o auxílio de unidades do Exército provenientes de Mato Grosso, além da colaboração de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul. Esses apoios não se concretizaram, e o governo federal conseguiu impedir o avanço das tropas paulistas. O que começou como guerra de movimento em poucos dias tornou-se uma guerra defensiva, circunscrita ao território do estado. Embora não tenha sido palco de batalhas, a cidade de São Paulo foi o centro nervoso da revolução, com postos de arrecadação de alimentos, agasalhos, cigarros e doces para serem enviados às trincheiras. Entidades patronais, a Santa Casa de Misericórdia, clubes e associações envolveram-se na coleta de fundos; jornais e estações de rádio divulgavam notícias animadoras, no intuito de manter o moral da população e o empenho na luta. A desvantagem paulista, contudo, apareceu em números: aproximadamente 14.000 soldados (entre membros do Exército e da Força Pública) e 120.000 voluntários civis – dos quais apenas 40.000 combatentes, a maioria sem nenhum preparo anterior – contra 100.000 soldados legalistas. A disparidade de forças também se refletiu na quantidade de armas, munição e meios de transporte. (COHEN, 2012, p.21).

Ouro para o bem de São Paulo. Com este slogan, a Associação Comercial paulista lançava no ano de 1932 a campanha do ouro, que arrecadava fundos para a mobilização do estado contra o governo federal. Objetos e joias feitos do precioso metal, especialmente alianças de casamento, acabaram fundidos em barras. Assim, o levante, que fazia luta pela Constituição uma de suas bandeiras, pôde comprar armas, construir maquinários bélicos, produzir uma série de recursos para apoiar os combatentes. (...) Foi uma verdadeira guerra civil, de brasileiros contra brasileiros. (SCARRONE, 2012, p.17).

Os discursos inflamados, a exaltação cívica, as convicções e paixões individuais e coletivas levaram a população paulista a voluntariar-se para essa guerra civil que começou na noite de 9 de julho de 1932. No entanto, o governo Vargas, com a ajuda de tropas da região Norte e Nordeste, sob forte condução do tenente Juarez Távora, conseguiu circunscrever essa guerra ao território paulista. Três meses, e mais de 600 mortos depois, os paulistas se renderam, e os políticos envolvidos no movimento foram presos e exilados.

Apesar da vitória sobre os paulistas o Governo provisório encontrava-se numa situação difícil, pois enfrentava uma grande desarticulação em suas bases políticas. Pressionado inclusive por grupos que lhe deram apoio na luta contra a revolução constitucionalista, Getúlio Vargas não podia protelar por mais tempo a tomada de medidas efetivas para o processo de recondução do país à ordem legal. Assim, Vargas marcou as eleições para a Constituinte⁷² para maio de 1933.

Para Gomes (1996) a vitória de Vargas na revolução de 1932 lhe garantiu uma ampla margem de poder e influência sobre a Assembleia que se

⁷² A subcomissão para dar início aos trabalhos para a elaboração da Constituinte ficou conhecida como a 'subcomissão do Itamarati' composta pelos seguintes membros: Afrânio de Mello Franco, presidente (a convite de Antunes Maciel); Temístocles Cavalcanti, secretário-geral; Assis Brasil, gaúcho, ex-membro da comissão que elaborara o Código Eleitoral e ministro da Agricultura; Oswaldo Aranha, ministro da fazenda; José Américo de Almeida, ministro da Viação e Obras Públicas; Carlos Maximiliano, gaúcho e relator-geral da subcomissão; Antônio Carlos de Andrada, ex-presidente do Estado de Minas Gerais; Artur Ribeiro, de Minas Gerais; Prudente de Moraes Filho, de São Paulo; Agenor Roure; João Mangabeira; Oliveira Vianna e o general Góes Monteiro. Gomes destacou que incluindo Antonio Carlos de Andrada, todos os membros da mesa, através de suas organizações partidárias, ligavam-se de alguma maneira ao tenentismo. O chefe do Governo Provisório, procurava, eliminando o 'radicalismo pernicioso', construir uma base de sustentação que deveria situar-se como um possível centro político entre tenentes e oligarquias (GOMES, 1996, p.22, 37).

instalava para a Constituição⁷³. Assim, de novembro de 1932 a abril de 1933, quando se encerram os prazos para o alistamento eleitoral e para a inscrição de candidatos, foi criada ou reorganizada uma série de partidos no país.

Para organizar essa eleição foi criado o decreto nº 22.621 que tratava do seu regimento interno. Estabelecia que a Constituinte fosse integrada por 214 deputados eleitos na forma da lei e mais 40 representantes classistas, eleitos por sindicatos legalmente reconhecidos pelo Ministério do Trabalho. Previa também, a inviolabilidade dos deputados eleitos e criava um controle da presença destes nas sessões legislativas.

As eleições para a constituinte de 1934 foram realizadas no dia 26 de junho de 1933, em sessão plenária do Superior Tribunal Eleitoral. Para as 214 cadeiras concorreram 802 candidatos, conforme o quadro a seguir.

⁷³ A constituinte de 1934 é fruto de promulgações advindas dos trabalhos de assembleias constituintes, que efetivamente elaboraram e votaram uma nova constituição. Já a de 1937 foi resultado de um processo político-jurídico de outorga do Poder Executivo (GOMES, 1996, p.9).

ESTADOS	CADEIRAS	CANDIDATOS
ACRE	2	3
AMAZONAS	4	5
PARÁ	7	22
MARANHÃO	6	22
PIAUÍ	4	11
CEARÁ	10	31
RIO GRANDE DO NORTE	4	7
PARAÍBA	5	7
PERNAMBUCO	17	26
ALAGOAS	6	6
SERGIPE	4	14
BAHIA	22	31
ESPÍRITO SANTO	4	4
ESTADO DO RIO	17	180
DISTRITO FEDERAL	10	150
SÃO PAULO	22	95
PARANÁ	4	7
SANTA CATARINA	4	9
RIO GRANDE DO SUL	17	28
MINAS GERAIS	37	135
GOIÁS	4	4
MATO GROSSO	4	4
TOTAL	214	802

QUADRO 12 - CANDIDATOS DA CONSTITUINTE DE 1934
 FONTE: GOMES (1996, p.24)

Esse quadro evidencia que as grandes bancadas que apoiavam o governo tiveram o maior número de cadeiras – Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Bahia. A constituinte era uma imposição que o governo procurou absorver, e o quadro acima mostra que o governo tentou tirar dela os maiores benefícios. Conforme salientou Gomes (1996, p.28) de fato havia uma possibilidade do fortalecimento do governo provisório, uma vez que o momento de abertura política poderia “trazer um relativo compromisso entre as principais forças em confronto, eliminando as tendências mais radicais e passíveis de comprometer o equilíbrio e a ordem vigente”.

A formação da mesa para dirigir os trabalhos da Assembleia demonstrou o poder de Vargas nesse processo, os seus interventores e as correntes políticas que participaram da constituinte visavam garantir a segurança futura

do governo provisório. A escolha dessas pessoas que comporiam a mesa diretiva da Constituinte se realizou através de contatos políticos entre as principais autoridades do Poder Executivo, que era regido por interventores e ministros indicados por Vargas. Dessa forma, mesmo sem atuar diretamente, Vargas controlava todo o desenrolar das negociações através de representantes pessoais. Para tanto, ele construiu e lançou sua rede de informação, apoio e ingerência no próprio seio da Assembleia, tornando-se a constituição de 1934 “um marco de compromissos e também de dissensões” (GOMES, 1996, p.72).

Apesar dessa forte ingerência governamental nos trabalhos da Assembleia, havia também um número significativo de deputados contrários a Vargas⁷⁴ e, além disso, a Constituição aprovada em 1934 mais o desagradou do que o atendeu e aos seus interesses. No seu primeiro discurso pronunciado na Assembleia ressaltou:

Ora, quem examinar atentamente a matéria da nova Constituição verificará, desde logo, que ela dilui e fragmenta a autoridade, instaura a indisciplina e confunde, a cada passo, as atribuições dos Poderes da República. (...) A constituição de 1934, ao revés da que se promulgou em 1891, enfraquece os elos da federação: anula, em grande parte, a ação do Presidente da República, cerceando-lhe os meios imprescindíveis à manutenção da ordem, ao desenvolvimento normal da administração: acoroçoa as forças armadas à prática do faccionismo partidário, subordina a coletividade, as massas proletárias e desprotegidas ao bel-prazer das empresas poderosas; coloca o indivíduo acima da comunhão. (VARGAS, *apud* GOMES, 1996, p.36).

Diante desse quadro, como bem destacou Gomes (1996, p.71), a experiência dos anos de 1935, 1936 e 1937 só consagrou e agravou o desacordo entre a vida política real do país e o texto constitucional, que parecia caduco alguns meses depois de sua promulgação. A autora ainda ressaltava que

⁷⁴ Gomes (1996, p.35) apresenta o fato de que depois de iniciados os trabalhos da Constituinte preparada pela subcomissão do Itamarati, realizou-se uma tentativa de reforma do regimento interno, em que primeiro fosse eleito o presidente da República, para que, em seguida, fosse elaborada a Constituição. A onda de protestos se alastrou dentro e fora da Assembléia, com o propósito de impedir a passagem de uma emenda que significava a descaracterização e a falência do espírito da Constituinte.

essa defasagem não é proveniente da construção jurídica realizada ou da orientação política que predominou na sua elaboração, mas proveniente de que suas raízes se localizaram na própria política engendrada no período.

O momento político pós-constitucional se caracterizou por um processo de consolidação e afirmação das lideranças que ocupavam o poder nos grandes estados e que representavam base de apoio oligárquico pela vinculação às diretrizes governamentais de Vargas.

O tenentismo, nesse período, enquanto movimento autônomo e organizado, por cada vez mais fracionado por cisões internas e por falta de uma firme base de organização e mobilização entrou em declínio, ficou a mercê de ações políticas individuais que, seguindo caminhos diversos, os afastava ou os aproximava individualmente de Vargas. Ainda como símbolo desse declínio, em outubro de 1935 o Clube 3 de Outubro foi completamente dissolvido e instaurada a Lei de Segurança.

Com a Lei de Segurança Nacional, os poderes do presidente da República foram fortalecidos, foi fechada a Aliança Nacional Libertadora (ANL) e decretado o estado de sítio. Ações que viabilizaram a execução do regime autoritário⁷⁵. Nesse contexto, o governo foi exercido quase que exclusivamente pelo chefe do Executivo Federal, restando ao Congresso, ou mais propriamente, a alguns parlamentares, realizar denúncias e protestar contra a situação vigente. Para Diniz (1996, p.74) o sentido do “processo político pós-34 é o reforçamento do autoritarismo, consagrado inclusive por procedimentos legais que rompiam e negavam a própria Constituição então vigente”.

No entanto, apesar dessa política autoritária, teve início uma maior preocupação do Estado para com a educação, e muitas iniciativas passaram a ser tomadas visando organizá-la e estruturá-la no país. Uma das principais ações foi a criação, em 14 de novembro de 1930, do Ministério da Educação e da Saúde Pública, com o propósito de encaminhar uma solução para o problema educacional. De acordo com Freitas Vieira, a ideia era, “por meio da educação, possibilitar mudanças sociais e econômicas, que iriam transformar a

⁷⁵ Diniz (1996, p.81) compreende que a identificação do Estado autônomo com uma forma superior de Estado que liberta o governo central da interferência do poder privado, de classes, grupos ou facções, é típica de uma visão ideológica particular do Estado autoritário.

grande Pátria abalada pela crise econômica de 1929” (FREITAS VIEIRA, s/d, p.1).

Moraes (1992a) destacou que, para além disso, a criação desse ministério simbolizou o forte impulso de centralização do poder nas mãos do Executivo federal – aspecto nuclear do novo Estado que se formava e, progressivamente, concentrava as iniciativas e o comando da política econômica e social, assim como os meios e instrumentos de controle e repressão, definindo também sua competência no campo da educação.

Em função de articulações políticas, Getúlio Vargas nomeou Francisco Luís da Silva Campos para a direção desse Ministério. Antes de assumir essa posição, Campos foi responsável por uma série de iniciativas inovadoras: organizou o 1.º Congresso de Instrução Primária do Estado de Minas Gerais, que precedeu as reformas educacionais realizadas no biênio 1927-28; criou a Escola de Aperfeiçoamento, um curso após o ensino normal, com duração de dois anos; enviou professoras ao Teachers College da Universidade de Chicago e articulou a vinda de alguns educadores europeus para o estado de Minas, trazendo uma filosofia pedagógica inovadora, nos moldes da escola ativa. Ao lado disso, Francisco Campos ainda aproximou-se da ABE e presidiu em Belo Horizonte, a II Conferência Nacional de Educação (1928).

Na esfera política, Campos havia sido secretário do Interior no governo Antônio Carlos Ribeiro, em Minas Gerais, tendo importante atuação nas articulações que colocaram Minas do lado vencedor da Revolução de 1930. Em resultado disso, foi para a esfera federal como fiador da aliança entre Vargas e Olegário Maciel.⁷⁶ De acordo com Schwartzman; Bomeny; Costa (2000, p.53),

⁷⁶ Em 1930, Olegário Maciel foi indicado por Antônio Carlos Ribeiro para sucedê-lo na presidência de Minas, elegendo-se e assumindo o cargo em 7 de setembro daquele ano. Então, ele se juntou ao Rio Grande do Sul e a Paraíba para derrubar Washington Luís e evitar a posse de Júlio Prestes, que venceu a disputa pela presidência da república travada com Getúlio Vargas, candidato apoiado pela Aliança Liberal. O movimento saiu-se vitorioso e conduziu Vargas à presidência. Olegário Maciel foi o único dos presidentes estaduais a ser mantido em seu cargo, uma vez que, para os demais, Vargas nomeou interventores federais. Nesse objetivo, em 8 de novembro de 1930 Gustavo Capanema escreve a Francisco Campos dizendo que Olegário Maciel não deveria ser considerado mero interventor do governo federal, sujeito a exoneração, pois, tanto em Minas Gerais quanto no Rio Grande os chefes de governo foram os próprios chefes revolucionários. “Por tudo isso quer o Dr. Olegário que a sua situação não se modifique, permanecendo com as mesmas prerrogativas e direitos de presidente de Minas, seu chefe revolucionário” (GUSTAVO CAPANEMA, *apud* SCHWARTZMAN, 2000, p.51).

essa posição de representante do governo Olegário Maciel junto ao governo de Getúlio não era fácil, pois

Procurava se identificar com os setores mais radicais do novo regime, e a partir daí construir sua própria base de sustentação em Minas Gerais, que independesse da velha e ainda intocada estrutura de apoio do Partido Republicano. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p.53)

Para estabelecer seus objetivos, Francisco Campos buscou enfraquecer a política tradicional do estado de Minas, substituindo-a por uma estrutura política própria. O principal instrumento para isso seria a Legião de Outubro, organização criada em Minas Gerais com o objetivo de oferecer sustentação política à nova ordem, ao mesmo tempo em que atacava as bases do Partido Republicano Mineiro (PRM). A nova agremiação, conforme explicitado por Schwartzman; Bomeny; Costa (2000), assemelhava-se às organizações fascistas europeias nos aspectos programáticos e organizacionais. Para levar a cabo seus objetivos, contava especialmente com o apoio de Gustavo Capanema e Amaro Lanari. Gustavo Capanema conheceu Francisco Campos em 1931, quando Getúlio Vargas, Afrânio de Melo Franco e Francisco Campos foram visitar Minas Gerais. Gustavo Capanema havia assumido a Interventoria de Minas em substituição a Campos. Desse momento em diante passaram a se corresponder e Francisco Campos passou a ser mentor político de Capanema (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA 2000, p.58). O projeto da Legião de Outubro era ambicioso e incluía não só a substituição do tradicional PRM e sua liderança pela Legião como também a organização de uma estrutura militar que respondesse não ao governo do estado, mas à liderança da Legião. No entanto, esse projeto não foi bem-sucedido, tendo sido substituído pelo Partido Progressista, que estava sob a liderança de Olegário Maciel, junto com Gustavo Capanema. Estes dois homens comandaram a política de Minas até a Constituinte de 1934. Francisco Campos ficou excluído do novo partido, “marginalizado do jogo político nacional e do processo de reconciliação e recomposição política que se iniciava após a Revolução Constitucionalista de 1932” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA 2000, p.59). Isso conduziu ao rompimento pessoal entre Campos e Capanema.

Esse rompimento “foi pessoal e amargo”. Ocorreu por ocasião da disputa dos votos da cidade de Pitangui, base política de ambos, para a Constituinte de 1934. Capanema, representado pelo Partido Progressista (PP), pediu votos para a sua legenda e contra Francisco Campos. Nas palavras de Campos:

Não estranho que você peça votos para o PP e peça votos contra mim. Está no seu direito. Nem lhe peço tratamento de favor. O que me surpreende, porém, é que você pretenda capitular de crime qualquer ato de nobreza da população de Pitangui para comigo. Você intimida Pitangui a me negar pão e água, como a um aventureiro de estrada. Você exige que eu não tenha entrada na casa paterna; que, nela e entre os meus, eu seja tratado como inimigo e como réprobo (FRANCISCO CAMPOS, *apud* SCHWARTZMAN, 2000, p.59).

Com o fracasso desse objetivo político da Legião de Outubro e com o rompimento com Capanema, Francisco Campos procurou aproximar-se da Igreja, visto que D. Leme havia se apresentado ao novo governo como elemento de apoio político. A Igreja Católica podia oferecer uma ideologia que conferisse substância e envergadura moral para os objetivos do Estado. Nesse ínterim, Francisco Campos convenceu Vargas a assinar, em 30 de abril de 1931, o Decreto 19.941, estabelecendo a reintrodução facultativa do ensino religioso nas escolas públicas. No Decreto, havia, contudo, a ressalva de que o governo poderia “por simples aviso do Ministério da Educação, suspender o ensino religioso nos estabelecimentos oficiais de instrução” quando assim o exigissem “os interesses da ordem pública e a disciplina escolar”. Os programas de ensino e a escolha dos manuais seriam de responsabilidade das autoridades religiosas, a quem também caberia designar e “vigiar” os professores quanto à doutrina e à moral.

Antecipando talvez a reação que a medida despertaria em diversos setores da sociedade brasileira, Francisco Campos recusava a ideia de que a introdução do ensino religioso implicaria uma violação à liberdade de consciência. Ao contrário, argumentava que o Estado estaria respeitando “o direito natural dos pais de dirigir a educação dos filhos, não impondo uma crença aos que a ela não querem se submeter, mas também não

constrangendo a um ensino agnóstico os filhos das famílias religiosas" (CAMPOS, 1983, p.123).

Antes de ser promulgado, contudo, esse decreto passaria pelo crivo da Igreja:

Por ordem de D. Leme, o padre Leonel Franca, assistente eclesiástico do centro Dom Vital, consulta o ministro da Educação sobre a oportunidade de uma ação imediata da Igreja neste sentido. A pedido do ministro, o padre Franca redige um projeto de decreto, que será aprovado por D. Leme e entregue a Francisco Campos, em 15 de abril de 1931. O ministro da Educação introduzirá algumas modificações no projeto e encaminha-lo-á, três dias depois, acompanhado de uma exposição de motivos, a Getúlio Vargas. (HORTA, 1994, p.98)

Assim, consolidou-se um acordo entre o Estado e a Igreja, que passaria a ter, novamente, o direito de atuar em estabelecimentos educacionais públicos. Essa aliança permitiria que os objetivos de Vargas de constituir uma nação forte em bases autoritárias e nacionalistas (ideologia estruturada especialmente por Campos) fossem constituídos por meio do ensino religioso.

No entendimento de Francisco Campos, havia necessidade de se criar um governo forte, dotado de uma ideologia bem definida, e que “pudesse se livrar do peso morto da política oligárquica tradicional, sem cair em ilusões ultrapassadas da democracia liberal” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA 2000, p.53). Sob essa óptica, somente uma política autoritária seria capaz de “controlar as massas”. (CAMPOS, 1983, p.12).

Para Francisco Campos, somente ao Estado caberiam a responsabilidade, o controle e a promoção da educação. Desse modo, ele atuou intensamente com o objetivo de ampliar as bases do novo regime, intervindo no debate político e educacional, angariando apoios, arregimentando forças e mediando interesses divergentes. No discurso “Diretrizes do Estado Nacional”, ele deixou explícita a convicção de que a consolidação de uma sociedade politicamente organizada e a formação nacional dependeriam de uma educação bem distribuída, que atingisse todas as camadas sociais. Desse modo, seria obrigação do Estado dar educação para aqueles sem condições de alcançar um ensino universitário. Portanto, por meio da reforma do ensino seria

possível realizar a mudança. No entanto, a ideia de universidade para todos figurava apenas no discurso, pois o sistema universitário era destinado à “formação das nossas elites”,⁷⁷ “de cuja inteligente solução dependerá o futuro das nossas instituições políticas”. Por isso mesmo, esse ensino deveria atuar como

[...] uma unidade ativa e militante, isto é, um centro de contato, de colaboração e de cooperação de vontades e aspirações, uma família intelectual e moral, que não exaure a sua atividade no círculo de seus interesses próprios e imediatos, senão que, como uma unidade viva, tende ampliar no meio social, em que se organiza e existe o seu círculo de ressonância, exercendo nele uma larga, poderosa e autorizada função educativa. (CAMPOS, 1983, p.46)

Nessa perspectiva, Francisco Campos definiu a universidade não apenas como uma “unidade educativa”, mas, antes, como um espaço de atividade “ativa e militante”. Ao lado do ensino universitário, Francisco Campos também reformou o ensino secundário, visando resgatar seu caráter educativo e atualizá-lo diante das exigências do mundo contemporâneo, segundo a exposição de motivos da reforma. Assim como o estatuto das universidades brasileiras, a reforma do ensino secundário também representou a ampliação da presença do Estado, que passou a exercer a política educacional sem a mediação dos poderes regionais. Para Francisco Campos, o ensino secundário e, sobretudo, o universitário visavam à preparação “das nossas elites de cuja inteligente solução depende o futuro de nossas instituições políticas” (CAMPOS, 1983, p.38).

Desse modo, era no campo da técnica que residia a racionalidade essencial para a formação dessa elite pensada por Francisco Campos. De acordo com Moraes (1992a, p.9), a concepção de elite de Campos estaria vinculada à ideia do saber – um saber instrumental na sua função de dar direção e sentido à nação e que, se é de ordem política e jurídica, também é “usina e mercado”. Nessa medida, de acordo com ele, à escola caberia a

⁷⁷ De acordo com Moraes (1992b, p.7), o conceito de *elite* de Francisco Campos está vinculado a uma determinada visão de organização política da sociedade que encontraria nas elites o agente de direção e de orientação das decisões coletivas.

responsabilidade de abrir o caminho para a modernização e ainda cuidar da segurança do Estado e da nação.

Como vimos, em sua passagem pelo Ministério, Francisco Campos não cuidou apenas de elaborar os textos e promulgar os decretos das reformas educacionais. Ao contrário, intensa e articulada foi a sua atuação política na área educacional. No esforço de consolidar e ampliar as bases do novo regime, ele estabeleceu alianças com o grupo católico, com os militares e com os abeanos, cujo discurso em prol da modernização dos métodos pedagógicos e cuja ênfase nos aspectos técnicos e qualitativo da educação, no ensino profissional como mais adequado às necessidades do país, se coadunavam com alguns aspectos da política de Francisco Campos. Desse modo, a política de Campos favoreceu também a ampliação da participação dos abeanos no âmbito do executivo federal.

Em linhas bem gerais, a gestão de Francisco Campos procurou conciliar as reivindicações dos dois grupos em conflito – os defensores da escola pública, leiga, gratuita e obrigatória, e os defensores de uma educação fundada nos princípios da moral católica. Sempre que pôde, ele os utilizou em seu proveito. Todos esses desdobramentos políticos e as relações sociais formaram e ajudaram a construir a trajetória do intelectual, com suas ambiguidades, certezas e incertezas. A trajetória intelectual e a rede de sociabilidade de Francisco Campos podem ser observadas nas figuras estampadas adiante.

Proveniente de uma família da elite mineira, Francisco Campos nasceu em Dolores do Indaiá (MG), em 1891, filho do juiz de direito Jacinto Álvares da Silva Campos. Pelo lado paterno, pertencia à descendência de Joaquina Bernarda da Silva de Abreu Castelo Branco, dita Joaquina de Pompeu, casada com Inácio Oliveira Campos, neto do bandeirante Antônio Rodrigues Velho, um dos fundadores de Pitangui, no início do século XVIII. Numerosas famílias dominantes na vida econômica, social e política do estado pertencem a essa linhagem. Francisco Campos era sobrinho-neto de Martinho Álvares da Silva Campos, conselheiro de estado e primeiro-ministro do Império do Brasil.

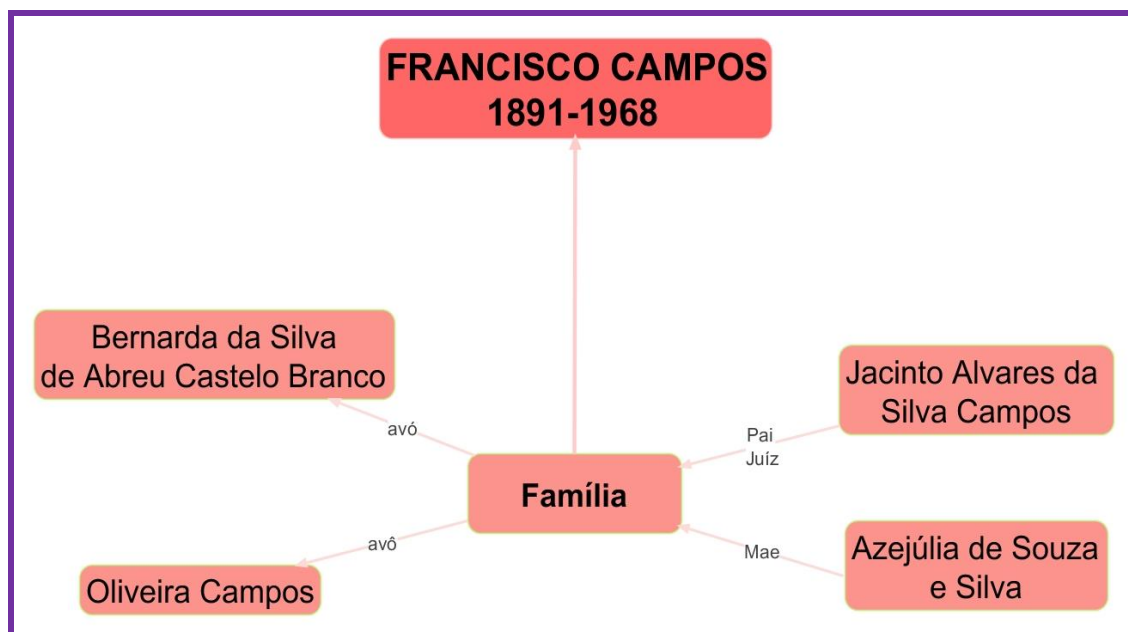


FIGURA 11 - FORMAÇÃO FAMILIAR DE FRANCISCO CAMPOS
 FONTE: CONSTRUÍDO PELA PESQUISADORA A PARTIR DAS FONTES (2012)

Francisco Campos foi alfabetizado em casa pela mãe. Depois passou dois anos como interno no Instituto de Ciências e Letras de São Paulo. Fez o curso secundário nas cidades de Sabará e Ouro Preto. Em 1910, foi matriculado na Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte, formando-se em 1914 e se estabelecendo como advogado em Belo Horizonte e Pitangui.

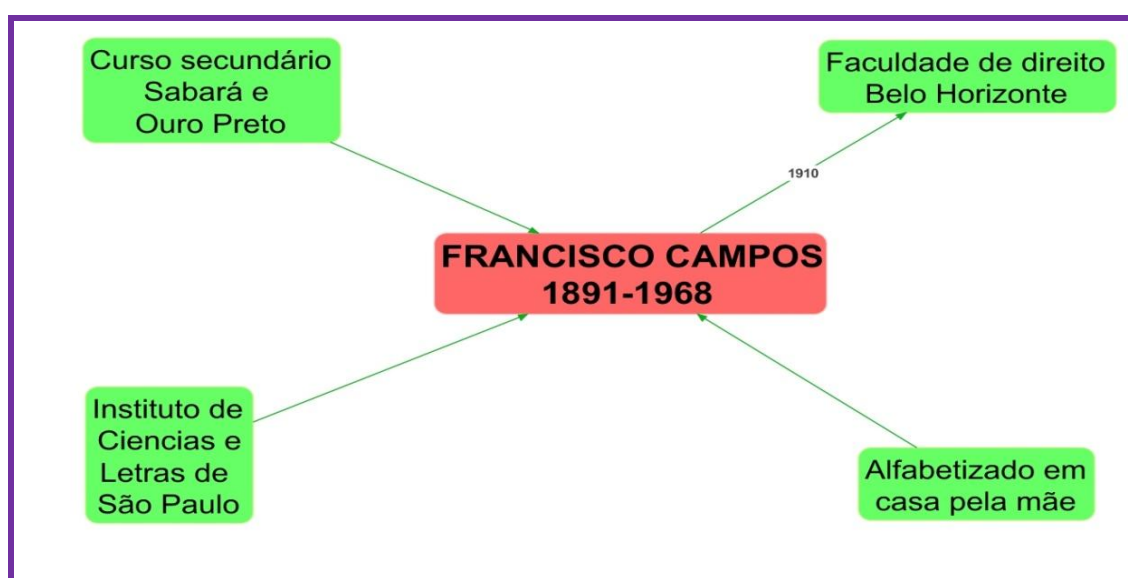


FIGURA 12 - FORMAÇÃO ESCOLAR DE FRANCISCO CAMPOS
 FONTE: CONSTRUÍDO PELA PESQUISADORA A PARTIR DE SEU ARQUIVO (2012)

Sua carreira política foi iniciada em 1919, ao eleger-se deputado estadual em Minas Gerais na legenda do Partido Republicano Mineiro (PRM). Dois anos depois, chegou à Câmara Federal, reelegendo-se em 1924. Em 1926, com a posse de Antônio Carlos Ribeiro como governador de Minas, assumiu a secretaria do Interior. Utilizando-se de muitos princípios defendidos pelo movimento da Escola Nova, promoveu uma profunda reforma educacional em seu estado. Em 1929, Campos foi encarregado por Antônio Carlos Ribeiro de negociar a articulação oposicionista junto às forças políticas contra a candidatura de Washington Luiz. Isso teve por motivação a notícia de que Washington Luiz indicaria em 1929 um paulista para presidência e não o mineiro Antônio Carlos Ribeiro, dando, com essa escolha, fim à política do “café com leite”.

Em 1931, Francisco Campos assumiu a direção do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1933, foi nomeado Consultor Geral da República; em dezembro de 1935, foi nomeado Secretário de Educação do Distrito Federal, em substituição a Anísio Teixeira, acusado de envolvimento com o levante armado promovido dias antes pela Aliança Nacional Libertadora (ANL). Nomeado ministro da Justiça dias antes do golpe de Estado de 1937, Francisco Campos foi encarregado por Vargas de elaborar a nova Constituição do país. Em janeiro de 1943, foi nomeado representante brasileiro na Comissão Jurídica Interamericana, cargo que exerceu até 1955.

Francisco Campos também atuou como membro de associações, como é o caso da Associação Brasileira de Educação. Nesse espaço criou laços de amizade com Anísio Teixeira, Lourenço Filho, que foram seus assessores. Também fez amizade com Delgado de Carvalho, Leitão da Cunha, Jhonatas Serrano, Roquete Pinto, que compuseram o quadro do Ministério da Educação como conselheiros. Além disso, quando empreendeu a sua reforma educacional no Estado de Minas Gerais, manteve contato, com os também reformistas Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto e Carneiro Leão. Na ocasião da visita de um grupo de professores ao Teachers College, teve contato com os abeanos Tobias Moscoso, Ferdinando Labourieu, Manoel Amoroso Costa e Othon Leonardos. Aparentemente, porém, esse contato foi episódico, não deixando rastro na rede de sociabilidade de Campos.

personais com Oswaldo Aranha, também abeano, e amigo de Getúlio Vargas por toda a sua carreira política, e com Virgílio de Melo Franco. Aranha e Melo Franco auxiliariam Campos no pretendido golpe contra Olegário Maciel em 1931, que contou com a conivência de Getúlio Vargas.

Na Legião de Outubro, estabeleceu laços pessoais com Gustavo Capanema e Amaro Lanari. Entretanto, após o ano de 1932 a relação pessoal entre Campos e Capanema é desfeita como relatado anteriormente. No contato com o Grupo Católico e com suas instituições, como o Centro Dom Vital e a Confederação Católica Brasileira de Educação, observa-se a natureza eminentemente política de sua relação com os membros Cardeal Leme, Padre Leonel de Franca, Alceu Amoroso Lima, Everardo Backheuser e Fernando de Magalhães. Tal relação moldou-se de acordo com o momento político e o jogo de interesses estabelecido por Campos. As ações e a postura política de Campos, seu viés autoritário, sugerem a conclusão de que a política era a real prioridade em sua vida, de modo que as relações pessoais ocupariam um papel secundário, como consequências da sua estratégia e do seu jogo político.

A rede de sociabilidade estabelecida entre Francisco Campos e seus pares era muito ampla. Assim, mesmo que, em grande medida, não tenha sido constituída por relações propriamente pessoais, essa rede lhe proporcionava condições para estabelecer ligações favorecendo as tramas de seu jogo político. Com efeito, um contato o levava a outros sequer imaginados por ele. Uma amostra disso pode ser constatada na figura abaixo. A rede de sociabilidade de Francisco Campos foi mais intensa do que esta apresentada abaixo, no entanto, pelo fato dos dados biográficos sobre sua vida serem escassos o que é representado abaixo resulta de deduções retiradas das fontes, constituindo-se em uma fonte limitada, que pode, por isso, facilmente favorecer conclusões parciais ou quiçá equivocadas.

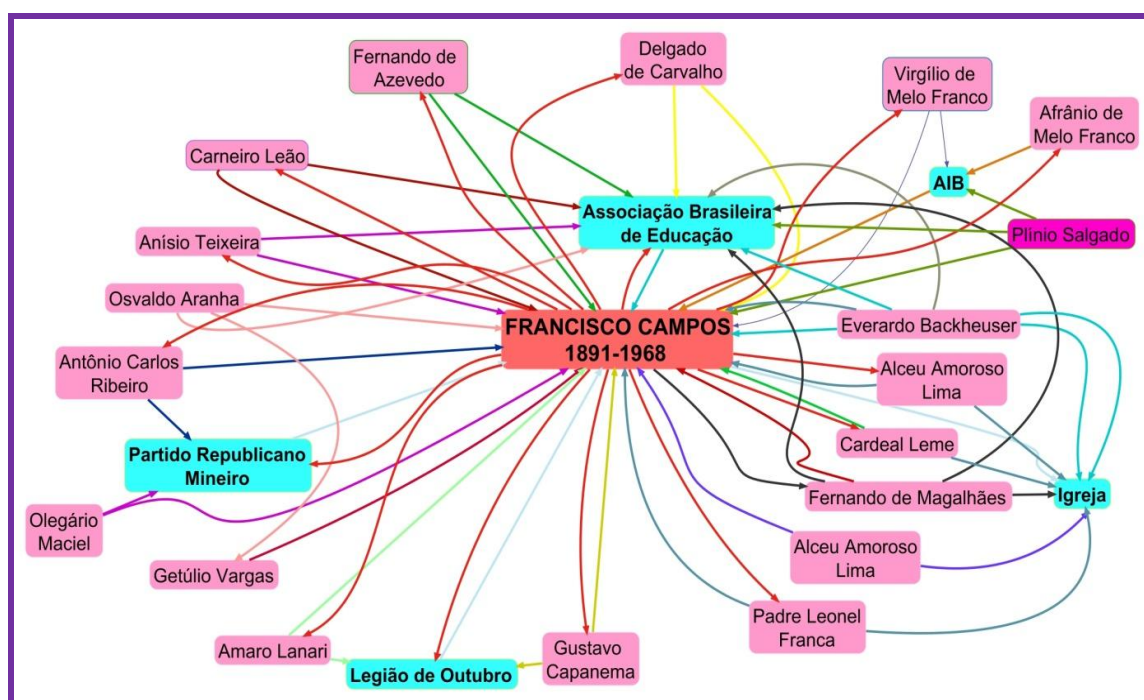


FIGURA 14 - REDE DE SOCIABILIDADE DE FRANCISCO CAMPOS
 FONTE: CONSTRUÍDO PELA PESQUISADORA A PARTIR DE SEU ARQUIVO (2012)

2.3.1 Finalidades e Organização do Ensino Secundário na Reforma Francisco Campos

Na sua atuação como ministro, Francisco Campos criou órgãos que iriam dinamizar a estrutura do ensino no país. Graças, em grande medida, a seu empenho, o Departamento Nacional de Ensino foi oficializado em 1.º de dezembro de 1930, e, em 11 de abril 1931, com o Decreto 19.850, foi instituído o Conselho Nacional de Educação⁷⁸. Isso ocorreu na mesma época em que eram reorganizados os ensinos secundário, comercial e superior.

Visando imprimir uma organização no ensino secundário, Francisco Campos estabeleceu o Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, que reformava esse nível de ensino. Esse decreto foi ajustado mais tarde e consolidado pelo

⁷⁸ O Conselho Nacional de Educação era um órgão consultivo destinado a assessorar o ministro. Escolhidos pelo governo, seus integrantes eram oriundos de universidades e faculdades e do ensino secundário, independentemente de suas instituições de origem serem federais, estaduais ou particulares (os ensinos primário e profissionalizante não estavam representados). Também participavam do conselho três personalidades de notório saber educacional e sem vínculo com órgãos de ensino (VEIGA, 2007, p.257).

Decreto 21.241, de 4 de abril de 1932⁷⁹. Autores como Silva (1959), Rocha (2000), Martins (2006), Cunha (2006), Freitas Vieira (s/d), Palma Filho (s/d), Barcellos (s/d), Dallabrida (2009) e Veiga (2007) todos comungam a convicção de que a reforma realizada por Campos estabeleceu “oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade por meio de uma série de medidas” (DALLABRIDA, 2009, p.184).

A organicidade foi assegurada pelo currículo seriado, a frequência obrigatória e a exigência de diploma de nível secundário para o ingresso no ensino superior. Pelo mesmo decreto, o ensino secundário foi subdividido em dois ciclos: um fundamental, com cinco anos de duração, e outro complementar, com dois anos. O primeiro ciclo, de formação básica geral, tornou-se obrigatório para o ingresso no ensino superior. O segundo foi estruturado como curso propedêutico, possuindo um currículo diferenciado para preparar candidatos às faculdades de direito, medicina, odontologia e farmácia, bem como aos cursos de engenharia e arquitetura.

Esse decreto ainda equiparou todos os colégios secundários oficiais ao colégio Pedro II mediante a inspeção federal, além de assegurar a mesma oportunidade às escolas particulares que se submetessem à inspeção.

Na sua exposição de motivos da reforma, Francisco Campos afirmou que

A finalidade do ensino secundário é, de fato, muito mais ampla do que a que se costuma atribuir-lhe. Via de regra, o ensino secundário tem sido considerado entre nós como um simples instrumento de preparação dos candidatos ao ensino superior, desprezando-se, assim, a sua função eminentemente educativa, que consiste, precisamente, no desenvolvimento das faculdades de apreciação, de juízo e de critério, essenciais a todos os ramos da atividade humana, e, particularmente, no treino da inteligência em colocar os problemas nos seus termos exatos e procurar as suas soluções mais adequadas. (CAMPOS, 1983, p.35)

A tarefa da reforma seria resgatar o caráter educativo do ensino secundário, eliminando sua configuração de “curso de passagem”. Entretanto,

⁷⁹ Neste trabalho, utilizaremos o decreto de 1932.

é possível observar que sua estrutura foi composta por um currículo vasto, de caráter enciclopédico, associado a um sistema de avaliação bastante rígido, tornando-o uma educação para uma minoria que, naquela conjuntura, poderia passar cinco anos adquirindo o que era considerado uma sólida cultura geral. Por outro lado, a política de equiparação entre as escolas públicas e privadas contribuiu para uma significativa expansão do ensino privado no país.

As disciplinas que comporiam os cursos fundamental e complementar são apresentadas no quadro abaixo:

	Ciclo Fundamental (cinco anos)	Ciclo Complementar para a faculdade de direito (dois anos)	Ciclo Complementar para as faculdades de medicina, odontologia e farmácia (dois anos)	Ciclo Complementar para os cursos de engenharia e arquitetura (dois anos)
1. ^a série	Português, francês, história da civilização, geografia, matemática, ciências físicas e naturais, desenho, música (canto orfeônico)	Latim, literatura, história da civilização, noções de economia e estatística, biologia geral, psicologia e lógica	Alemão ou inglês, matemática, física, química, história natural, psicologia e lógica	Matemática, física, química, história natural, geofísica e cosmografia, psicologia e lógica
2. ^a série	Português, francês, inglês, história da civilização, geografia, matemática, ciências físicas e naturais, desenho, música (canto orfeônico)	Latim, literatura, geografia, higiene, sociologia, história da filosofia	Alemão ou inglês, física, química, história natural, sociologia	Matemática, física, química; história natural, sociologia, desenho
3. ^a série	Português, francês, inglês, história da civilização, geografia, matemática, física, química, história natural, desenho, música (canto orfeônico)			
4. ^a série	Português, francês, inglês, latim, alemão (facultativo), história da civilização, geografia, matemática, física, química, história natural, desenho			

5. ^a série	Português, latim, alemão (facultativo), história da civilização, geografia, matemática, física, química, história natural, desenho			
--------------------------	---	--	--	--

QUADRO 13 - ORGANIZAÇÃO DOS CICLOS E DAS DISCIPLINAS NO ENSINO SECUNDÁRIO SEGUNDO A REFORMA FRANCISCO CAMPOS (1931)

FONTE: QUADRO CONSTRUÍDO PELA PESQUISADORA A PARTIR DAS FONTES (2012)

Conforme podemos acompanhar no quadro, o currículo do curso fundamental oferecia uma formação enciclopédica, inclusive com a disciplina de latim nos últimos dois anos. Esse curso fundamental caracterizou-se por ser uma longa fase de estudos, contrastando com o curso complementar, que não deixava de ter uma característica enciclopédica, mas com destinação profissional e caráter bastante liberal. A retórica de curso “prático, útil ao mundo contemporâneo” (CAMPOS, 1983, p.38) não atingia a maioria da população: os conteúdos da indústria, do comércio e da agricultura eram aprendidos no cotidiano do trabalhador, pois a formação geral não preparava o indivíduo para o mundo do trabalho.

Uma medida importante na reforma foi a presença obrigatória dos alunos nas aulas: “Será obrigatória a frequência das aulas não podendo prestar exame, no fim do ano, aluno cuja frequência não atingir três quartos da totalidade das aulas da respectiva série” (DECRETO 21.241/1932, art. 35) – a reforma rompeu com os exames parcelados por meio da frequência obrigatória às aulas. Todavia, ao estabelecer a frequência, também criou uma avaliação sistemática mensal. No artigo 36, destaca-se que as notas das provas variariam de forma parcelada (cinco em cinco) ou uma única nota de zero a cem. As avaliações passariam ser mensais por meio de arguição ou trabalhos práticos, para cada disciplina anual:

Haverá anualmente em cada classe e para cada disciplina quatro provas escritas parciais - nos meses de maio, julho, setembro e novembro -, constituindo a média aritmética dessas quatro notas a nota final de provas parciais. (DECRETO 21.241/1932, art. 36)

Com esse sistema avaliativo, os alunos não mais realizavam uma única prova como nos exames parcelados, sendo necessária uma série de provas, o que incitava ao trabalho regular e ao mesmo tempo por um controle rígido. De outro modo, para os exames finais os alunos seriam submetidos a uma avaliação oral para cada disciplina relacionada ao conteúdo do programa. As provas seriam prestadas perante uma banca examinadora composta por três professores do estabelecimento de ensino, sob a fiscalização do inspetor. Para tanto, a formação das bancas – seja no colégio Pedro II, seja nos equiparados – deveria corresponder ao disposto nos respectivos regimentos internos.

Quanto à aprovação do candidato no exame final, e consequente promoção para a série seguinte, as notas deveriam corresponder à média três em cada disciplina ou cinco no conjunto das matérias obrigatórias (DECRETO 21.241/1932, art. 41).

Essas medidas revelaram uma centralização bastante significativa do ensino secundário a partir dessa estrutura de avaliação. Buscava-se assim manter uma estrutura única e rígida para a formação desses indivíduos, dentro dos preceitos estabelecidos e almejados pelo Estado, ou seja, formar sujeitos que correspondessem aos padrões da industrialização que se desenvolvia no país e de garantir o apoio ao governo getulista.

A reforma também inovou ao fixar um cronograma secundário único para todo o território nacional, pois o exame de admissão deveria ser realizado na segunda quinzena de fevereiro, podendo o aluno se inscrever em um único colégio de ensino secundário. Transferências poderiam ser feitas apenas no período de férias, nos meses de janeiro e fevereiro, na primeira quinzena de março e na segunda quinzena de julho (DECRETO 21.241/1932, arts. 28, 31-32). Além disso, o curso secundário seriado coibia o aprendizado avulso característico do regime de cursos preparatórios⁸⁰ e dos exames parcelados,

⁸⁰ De acordo com os estudos de Rosa Fátima de Souza (2008, p.98) os exames preparatórios foram instituídos no Brasil em 1827 no ato da criação das Academias de Direito de São Paulo e Olinda como instrumento de aferição de conhecimentos dos candidatos aos cursos superiores. Inicialmente, as próprias academias ofereciam aulas de preparatórios aos candidatos e até 1851 os exames eram realizados nas escolas superiores, sendo válidos no ano e na escola onde foram prestados. Posteriormente, os então denominados “exames gerais preparatórios” passaram a ser realizados no Rio de Janeiro perante a Inspeção de Instrução Primária e Secundária e no Colégio Pedro II. A aprovação nos exames garantia a matrícula em qualquer instituição de ensino superior no país. A partir de 1873, foram estabelecidas bancas examinadoras nas capitais das províncias e a validade dos exames foi alterada valendo por dois anos e facultando aos

pois definia uma estrutura curricular progressiva, avaliação sistemática e distribuição de carga horária bem definidas, o que lhe proporcionava maior controle sobre o processo burocrático, isto é, seleção, organização e avaliação.

No intuito de organizar o ensino secundário em nível nacional, criou-se um serviço de inspeção mais detalhado que aquele até então existente, destinado basicamente à fiscalização dos exames. Para tanto, uma das medidas tomadas foi a utilização do serviço de inspeção, que deveria controlar o funcionamento dos ginásios, o cumprimento dos programas, a frequência dos alunos e a realização dos exames. Essas tarefas ficavam a cargo do inspetor de estabelecimento, do inspetor assistente e do inspetor regional. De acordo com o decreto, os inspetores deveriam fixar residência no distrito sob sua inspeção.

Aos inspetores de estabelecimento, assistentes e regionais caberia a incumbência de remeter mensalmente, ao Departamento Nacional de Ensino, um relatório sobre os trabalhos de cada série e de cada disciplina e, duas vezes por ano, deveria constar do relatório “uma apresentação sucinta sobre a qualidade do ensino ministrado, por disciplina em cada série, métodos adotados, assiduidade de professores e aluno”. Para o bom desenvolvimento de sua função, o inspetor deveria pelo menos uma vez por mês assistir, em cada série e disciplina, a aula expositiva do professor, também acompanhando os exercícios escolares e trabalhos práticos. Também deveria acompanhar o critério utilizado para a atribuição de notas, fiscalizar a realização das provas parciais, podendo ainda, aprovar ou modificar as questões a serem avaliadas, arguir e atribuir nota ao aluno examinado (DECRETO 21.241/1932, arts. 63-72).

Ao estabelecer oficialmente procedimentos administrativos e didático-pedagógicos para todos os ginásios do território nacional, a reforma Francisco Campos buscou dar homogeneidade ao ensino secundário brasileiro.

Com o objetivo de facilitar visualização e a compreensão do que a reforma Francisco Campos absorveu das propostas formuladas pelo

candidatos a realização de exames parcelados. Os cursos preparatórios e os exames parcelados incentivaram os estudos irregulares em nível secundário, corroborando o caráter preparatório que tal ensino haveria de manter no país até o final da Primeira República.

departamento de ensino secundário da ABE, apresenta-se o quadro comparativo de finalidades da reforma de Campos e do departamento de ensino secundário da ABE.

Pontos principais de discussão	Propostas da departamento de ensino secundário da ABE	Reforma Campos (Decreto-lei 21.241/1932)
Finalidade do ensino secundário	* Formar o homem de cultura geral dotado de iniciativa pessoal * Ajustar o indivíduo ao meio em que vai agir	Sua função eminentemente educativa, que consiste, precisamente, no desenvolvimento das faculdades de apreciação, de juízo e de critério, essenciais a todos os ramos da atividade humana, e, particularmente, no treino da inteligência em colocar os problemas nos seus termos exatos e procurar suas soluções mais adequadas.

QUADRO 14 - PROPOSTA PARA O ENSINO SECUNDÁRIO: ABE E REFORMA FRANCISCO CAMPOS
 FONTE: QUADRO CONSTRUÍDO PELA PESQUISADORA A PARTIR DE SUAS FONTES (2012)

Quanto às finalidades do ensino, observa-se que os discursos tecem uma apologia do ensino prático, útil, formador das individualidades. Esse pensamento próprio da década de 1920, e do objetivo da formação para o trabalho dentro das doutrinas em voga, especialmente de Taylor, estava em consonância com a proposta dos abeanos e também com a reforma que Francisco Campos efetivou no estado de Minas durante o período em que exerceu o cargo de Secretário do Interior, quando, conforme Veiga (2007, p.257), introduziu os princípios da Escola Ativa.

A partir da década de 1930, no entanto, passa a adotar uma linha autoritária e a suspeitar dos êxitos do liberalismo. Convencido pelas críticas ao *laissez-faire*, Francisco Campos se uniu a pensamentos de cunho autoritário que vinham sendo sustentados por Oliveira Viana, Azevedo Amaral, Alceu Amoroso Lima, Plínio Salgado, Gustavo Barroso e Miguel Reale. Ele faz-se, então, sensível à opinião de que, somente a partir do plano político, respaldado em uma pedagogia atenta aos interesses nacionais, poderiam ser superados os defeitos da política liberal. A educação deveria servir aos interesses do Estado. O programa do ensino secundário, nesse sentido, deveria priorizar o estudo das humanidades clássicas para se tornar verdadeiramente o ensino destinado a preparar da elite intelectual do país.

Apesar de lançar mão de um discurso semelhante ao dos abeanos, na realidade Francisco Campos mudou o objetivo do ensino secundário em

relação ao pretendido pelo grupo da ABE, que ansiava por uma educação de contornos democráticos. Como homem conservador quanto aos valores e à tradição, adepto da ordem e da hierarquia, mas ao mesmo tempo preocupado com a modernização do país sob o signo de um Estado forte e centralizador, Francisco Campos entendia que a organização e a efetiva prática da democracia eram, por assim dizer, restritas. Nesse sentido, a reforma do ensino secundário de Francisco Campos significou uma educação “para pensar”, conforme destacou Moraes (1992), para aqueles que deveriam orientar e definir as grandes decisões coletivas e estabelecer a organização política que daria o sentido necessário à economia nacional.

Apesar de Francisco Campos permitir a participação dos abeanos nas formulações para a educação, como na IV CNE, em que ele e Getúlio Vargas pediram o apoio da associação e dos conferencistas para que se desse o sentido da educação brasileira, Francisco Campos tirou proveito da situação de conflito entre as várias correntes educacionais presentes, conciliando e arbitrando em suas contradições, agindo conforme lhe fosse mais conveniente.

Pontos principais de discussão	Propostas da departamento de ensino secundário da ABE	Reforma Campos (Decreto-lei 21.241/1932)
Organização do Ensino	<ul style="list-style-type: none"> * Tronco de quatro anos – formação geral básica * Ramos de especialização de dois anos em letras, ciências e técnico – preparação para o trabalho * Tronco e ramos não devem ser extensos * Desenvolver a inteligência, apurar o raciocínio e a observação, tornando capaz de úteis iniciativas 	<ul style="list-style-type: none"> * 1.º ciclo – fundamental (cinco anos): formação geral * 2.º ciclo – complementar (dois anos): direito; medicina, odontologia e farmácia; engenharia e arquitetura

QUADRO 15 - PROPOSTA PARA O ENSINO SECUNDÁRIO ABE E REFORMA FRANCISCO CAMPOS
FONTE: QUADRO CONSTRUÍDO PELA PESQUISADORA A PARTIR DE SUAS FONTES (2012)

Quanto à organização do ensino, em termos estruturais as propostas são semelhantes, com o detalhe de que a reforma Francisco Campos aumenta em um ano a extensão do curso secundário. A ABE, embora se valendo de uma nomenclatura distinta, propôs exatamente os mesmos ramos incorporados pela reforma. No ramo de letras, tinha-se o curso de direito; no ramo de

ciências, a medicina, a farmácia e a odontologia; e no ramo técnico, os cursos de engenharia e arquitetura.

A proposta dos cursos possui um traço elitista, pois apenas as profissões de cunho liberal foram incorporadas nos programas. Em comum, ABE e Estado defendiam que a educação era fator fundamental para a construção de um “país moderno”, porém, ambas as propostas continuavam em uma lógica de preservação das relações sociais vigentes em sua dinâmica e organização.

Em suma, a proposta da ABE e a reforma de Francisco Campos não efetivaram uma implantação do ensino técnico e científico, permanecendo a ênfase nas antigas diretrizes, ou seja, um currículo enciclopédico de caráter mais humanístico que científico no ensino secundário. Apesar das justificativas afirmarem que a educação deveria acompanhar a modernização do país, o que se concretizou enquanto proposta no currículo do ensino secundário foi a oficialização, em âmbito federal, de políticas educacionais que não rompem com a tradição até então predominante de uma educação vinculada aos interesses da elite.

Pontos principais de discussão	Propostas da departamento de ensino secundário da ABE	Reforma Campos (Decreto-lei 21.241/1932)
Método pedagógico	Variedade de planos, visando às aptidões individuais e as necessidades da vida presente	Ensino educativo que venha a ser efetivamente útil no manejo futuro das realidades e dos fatos da vida prática * Com exercícios e trabalhos práticos individuais. * Os programas, do ensino secundário, bem como as instruções sobre os métodos de ensino, expedidos pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, serão revistos, de três em três anos, por uma comissão designada pelo ministro. * Os programas serão organizados de modo que o ensino da matéria neles contida possa ser ministrado no decurso do respectivo ano letivo. (arts. 4 e 10)

QUADRO 16 - PROPOSTA PARA O ENSINO SECUNDÁRIO ABE E REFORMA FRANCISCO CAMPOS
FONTE: QUADRO CONSTRUÍDO PELA PESQUISADORA A PARTIR DE SUAS FONTES (2012)

No método pedagógico, tanto ABE quanto Estado eram partícipes da pedagogia nova, com novos métodos de ensino, levando em conta as

individualidades e tendo por base os conhecimentos científicos. Apesar do traço autoritário da atuação de Francisco Campos no Ministério da Educação e Saúde Pública, no que tange ao método e à formação de professores, a sua reforma para o ensino secundário refletia a reforma por ele realizada no estado de Minas Gerais, inspirado nos princípios da escola ativa. Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Delgado de Carvalho, entre outros abeanos, integravam sua equipe no Ministério, e mantinham a discussão sobre a política educacional proposta por Campos.

Pode-se, portanto, afirmar que a reforma apresentou uma preocupação com a aplicação dos novos métodos e processos de ensino, assim como já defendia o grupo abeano. Esses novos métodos deveriam ser baseados nos conhecimentos científicos. Nesse plano, a psicologia e a biologia tiveram extrema importância na discussão sobre novos métodos de ensino, a organização das classes escolares por idade e os conhecimentos das aptidões dos alunos, sua condição física e emocional.

Frente a esses novos padrões educacionais, o professor deveria ter consciência de que os alunos “eram crianças e jovens, sendo necessário conhecer as disposições hereditárias e psicológicas delas, pois somente pelo conhecimento de seu interior seria possível realizar uma educação de dentro para fora” (VEIGA, 2007, p.271).

No entanto, a reforma não aderiu apenas aos princípios da Escola Nova, bandeira do grupo abeano. O ensino religioso, aclamado pelo grupo católico, passou a fazer parte dos currículos das escolas como importante instrumento para a formação moral do indivíduo:

No esquema político autoritário de Francisco Campos o ensino religioso era, ao mesmo tempo, um instrumento de formação moral da juventude, um mecanismo de cooptação moral da Igreja Católica e uma arma poderosa contra o liberalismo e no processo de inculcação dos valores que constituam a base de justificação ideológica do pensamento político autoritário. (HORTA, 1994, p.107)

Francisco Campos atribuí a Igreja, por meio do ensino religioso, a educação moral, sendo contrário a introduzir no currículo a educação moral e cívica, pois esta favorecia a organização política do país. Nesse caso, atender

aos interesses da Igreja Católica, no bojo das discussões da política educacional, significava granjear o apoio de um grupo bastante significativo na sociedade.

De modo positivo, para a organização educacional, verifica-se que se aprimoraram e enrijeceram os mecanismos de inspeção disciplinares, tais como o controle do tempo, a frequência obrigatória, a seriação do conhecimento escolar, o sistema regular de fiscalização e avaliação discente e docente por meio dos inspetores de ensino. Observa-se também uma reestruturação da inspeção federal, direcionada a instituir uma equiparação nacional do ensino secundário.⁸¹

Jarbas Medeiros identificou em Campos

O típico ideólogo de Estado, atuando de dentro do aparato parlamentar e burocrático do poder, o “advogado” das políticas de Estado, reformador dos códigos jurídicos, da escola e da Constituição. Foi sempre um político situacionista, defendendo a ordem e o regime estabelecidos. (MEDEIROS, 1978, p.XV)

Medeiros ainda destaca que, ao mesmo tempo em que reclamava o advento da escola ativa, Campos procurava “a recuperação dos valores perdidos, os quais identificava com a religião, a família e a pátria” (MEDEIROS, 1978, p.18). Assim, ele defendia o ensino religioso nas escolas, investindo contra o liberalismo educacional.

É interessante destacar que muitos abeanos, embora contrários ao ensino religioso nas escolas, nas suas prescrições educacionais também não descartavam a necessidade de recuperação de valores, o papel da família e o destaque para a função do Estado enquanto regulador e agenciador das mudanças pretendidas. Os únicos que realmente apresentavam uma postura anticlerical foram Edgar Sussekind de Mendonça e seu irmão Carlos Sussekind de Mendonça.

⁸¹ Essa equiparação deveria ser realizada nos moldes do colégio Pedro II. A ideia de estabelecê-lo como padrão, estava associada ao propósito de fixação de certa unidade em relação ao ensino ministrado no país. Soares (2009, p.73) considera que a unificação do ensino secundário foi possível nessa época em função do baixo número de unidades escolares existentes: em 1932, não chegavam a 400 esses estabelecimentos de ensino no Brasil.

Pontos principais de discussão	Propostas da departamento de ensino secundário da ABE	Reforma Capanema pelo decreto- lei 21.241 de 04/04/1932
Sobre os professores	Formação adequada dos professores por meio da Escola Normal Superior, a ser criada pelo governo federal	<p>Art. 68. Fica instituído, no Departamento Nacional do Ensino, o Registro de Professores destinado à inscrição dos candidatos ao exercício do magistério em estabelecimentos de ensino secundário oficiais, equiparados ou sob inspeção preliminar.</p> <p>Art. 70. Instalada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras e logo que o julgar oportuno, fixará o Conselho Nacional de Educação a data a partir da qual, para se tornar definitiva a inscrição provisória nos termos do artigo anterior, será exigida habilitação perante comissão daquela faculdade, não só em pedagogia como nas disciplinas relativas à inscrição. Da data da instalação da Faculdade de Educação Ciências e Letras e enquanto não houver diplomados pela mesma, serão exigidos dos candidatos à inscrição no Registro de Professores, os seguintes documentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * prova de identidade * prova de idoneidade moral * atestado de idade * certificados de formação na área requerida - pedagogia geral e em metodologia * títulos ou diplomas científicos que possuam, bem como exemplares de trabalhos publicados (arts. 88 e 89).

QUADRO 17 - PROPOSTA PARA O ENSINO SECUNDÁRIO ABE E REFORMA FRANCISCO CAMPOS
 FONTE: QUADRO CONSTRUÍDO PELA PESQUISADORA A PARTIR DE SUAS FONTES (2012)

Conforme vimos, tanto a ABE quanto o Estado acreditavam ser necessária a criação de um centro de formação para os professores, pois para os abeanos não havia professores capacitados para o ensino secundário pretendido. De acordo com Carneiro Leão, “antes de tudo criemos o mestre para o curso secundário que não existe no Brasil” (LEÃO, 1928, p.44).

A ABE e o Estado eram consentâneos, assim, quanto à convicção da necessidade de institutos superiores para a formação do corpo docente. Para os abeanos, a Escola Normal Superior, e para Francisco Campos, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. As fontes não precisam como deveria ser essa Escola Normal Superior proposta pelo grupo da ABE. No entanto, como reivindicavam que a escola deveria ser criada pelo governo federal, pode-se supor que a proposta da faculdade idealizada por Francisco Campos poderia, ao menos em parte, responder às expectativas abeanas.

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras aclamada por Francisco Campos deveria vigorar em todo o país, sendo destinada aos candidatos ao magistério do ensino secundário. Formados os primeiros licenciados, a passagem por essa instituição se tornaria obrigatória para todos os candidatos ao magistério. Ademais, a princípio, os professores portadores de registro provisório obteriam o registro definitivo após aprovação em bancas de exame formadas naquela instituição. A intenção era criar um dispositivo de formação obrigatório, incontornável até mesmo para os professores que já estavam em exercício.

Na exposição de motivos da reforma do ensino superior, existia a previsão de criação dessa instituição, destinada a dotar a universidade da prática de pesquisa abrangendo estudos notadamente nas áreas de “alta cultura”, artes, letras, expressões culturais e artísticas. Nas palavras do ministro Francisco Campos, a faculdade deveria ser

Antes de tudo e eminentemente, um Instituto de Educação, em cujas divisões se encontrem todos os elementos próprios e indispensáveis a formar o nosso corpo de professores, particularmente os do ensino normal e secundário, porque deles, de modo próximo e imediato, depende a possibilidade de se desenvolver, em extensão e profundidade, o organismo, ainda rudimentar, da nossa cultura. (CAMPOS, 1983, p.51)

A função pragmática da faculdade determinada pela reforma do ensino superior consistia, portanto, em oferecer as disciplinas necessárias ao exercício do magistério secundário em todos os seus ramos. A formação nessa instituição tornava-se obrigatória para os que, após seu funcionamento, pretendessem lecionar nos ginásios e colégios oficiais e equiparados. Constituiu-se, assim, como o suporte para a habilitação do magistério de ensino secundário e a ela estava reservada a função de “exercer uma grande influência renovadora no nosso sistema de ensino” a fim de transformar o ensino secundário, tornando-o eficaz na “missão” de “elevar a cultura geral do povo” (CAMPOS, 1983, p.51-52).

Mas essa intenção não foi imediatamente concretizada, e a formação de professores secundários, que passaria a se dar na faculdade, continuou sem

instituição específica, pois a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (já com nova denominação) só foi instituída em 1939.

Pontos principais de discussão	Propostas da departamento de ensino secundário da ABE	Reforma Campos (Decreto-lei 21.241/1932)
Das mesas examinadoras	<p>* Constituir mesas examinadoras nas instituições oficiais, formadas por docentes oficiais de cada disciplina. Quando criada a Escola Normal Superior, apenas os professores formados nessa instituição poderão ser os examinadores.</p> <p>* Todos os exames serão prestados durante 30 dias úteis, a contar de 16 de novembro, e evitar-se-á tanto quanto possível a segunda época, que a conferência desaconselha.</p> <p>* Para cada grupo de 600 inscrições, haverá uma banca, que funcionará sucessivamente nos vários colégios da região, sendo o presidente sempre um professor de instituto oficial, secundário ou superior.</p> <p>* Existindo duas ou mais bancas da mesma cadeira em uma região, será nomeado um inspetor oficial, que zelará pela uniformidade de critério no julgamento e na matéria examinada.</p> <p>* Reduzir-se-ão os exames gerais para apenas dois: um no fim do 4.º ano, outro no fim do 6.º ano, sendo os demais apenas de promoção.</p>	<p>A banca examinadora será constituída, no colégio Pedro II, por três professores do mesmo, designados pelo diretor; nos estabelecimentos sob o regime de inspeção, por três professores do respectivo quadro docente sob a fiscalização do inspetor do estabelecimento.</p> <p>Art. 25. O Departamento Nacional do Ensino expedirá instruções que regulem o processo e julgamento dessas provas.</p> <p>Art. 40. Encerrado o período letivo, serão os alunos submetidos a provas finais, que constarão para cada disciplina de prova oral ou prático-oral nas matérias que admitirem trabalhos de laboratórios, e versarão sobre toda a matéria do programa.</p> <p>§ 2.º. A nota da prova final será a média aritmética das notas atribuídas pelos examinadores.</p> <p>§ 3.º. Do julgamento da prova final de cada disciplina será feita uma relação, em duas vias, uma das quais será remetida à inspetoria regional.</p> <p>§ 4.º. No colégio Pedro II e nos estabelecimentos de ensino equiparados a constituição das bancas examinadoras e o processo de julgamento das provas finais obedecerão ao disposto nos respectivos regimentos internos.</p>

QUADRO 18 - PROPOSTA PARA O ENSINO SECUNDÁRIO ABE E REFORMA FRANCISCO CAMPOS
FONTE: QUADRO CONSTRUÍDO PELA PESQUISADORA A PARTIR DE SUAS FONTES (2012)

A proposta de Francisco Campos rompeu com qualquer diretriz proposta pelo grupo da ABE, inovou e centralizou, pois, com a instituição da seriação curricular, coibiu-se o aprendizado avulso característico do regime de cursos preparatórios e de exames parcelados, definindo uma progressão obrigatória dos conteúdos escolares. Isso permitiu um maior controle sobre o processo de seleção, organização e avaliação nas escolas. Nessa direção, o artigo 11 da reforma de 1931 determinava que “os programas serão organizados de acordo

com a duração do ano letivo, de modo a ser ministrado nesse período o ensino de toda a matéria nele contida”.

Durante o ano letivo, os estudantes deveriam realizar “quatro provas escritas parciais” em cada disciplina, além dos exames finais. Estes consistiam em uma prova oral em cada disciplina, prestada perante banca examinadora constituída por dois professores do colégio e pelo inspetor federal, na condição de presidente da banca. Para os alunos que não conseguissem atingir a média estipulada, a reforma previa a realização de uma “segunda época de exames finais”. Nesse sentido, os alunos não mais realizariam um único exame ao final de cada disciplina.

De acordo com a reforma Francisco Campos, o exame de admissão – um conjunto de provas escritas e orais que condicionavam o ingresso no ensino secundário – deveria ser realizado em nível nacional, na segunda quinzena de fevereiro, sendo que o candidato poderia candidatar-se somente para um colégio. Ademais, a transferência de um aluno somente poderia ocorrer no período de férias, ou seja, nos meses de janeiro e fevereiro e na segunda quinzena do mês de junho (DECRETO, 21.241, 1932, p.3-5). Fixava-se, portanto, um cronograma ginasial único para todo o território nacional.

Desse modo, com o objetivo de superar o regime de cursos preparatórios e de exames parcelados, a reforma de Francisco Campos estabeleceu uma formatação nacional para o ensino secundário, inspecionada de modo centralizado pelo Ministério da Educação e Saúde Pública.

Pontos principais de discussão	Propostas da departamento de ensino secundário da ABE	Reforma Campos (Decreto-lei 21.241/1932)
Dos colégios equiparados	Supressão de institutos equiparados de ensino secundário, que passa a ser mantido integralmente pelo Governo Federal.	<p>Art. 50. Serão oficialmente reconhecidos para o efeito de expedir certificados de habilitação, válidos para os fins legais, aos alunos neles regularmente matriculados, os estabelecimentos de ensino secundário mantidos por governo estadual, municipalidade, associação ou particular, observadas as condições abaixo prescritas.</p> <p>Art. 51. A concessão de que trata o artigo anterior será requerida ao Ministério da Educação e Saúde Pública, que fará examinar em verificação prévia pelo Departamento Nacional do Ensino, as condições do estabelecimento, o qual deverá satisfazer os seguintes requisitos essenciais:</p> <p>I. Dispor de edifício, instalações e material, didático em acordo com as normas estabelecidas pelo Departamento Nacional do Ensino e aprovadas pelo Ministro da Educação e Saúde Pública.</p> <p>II. Ter corpo docente inscrito no registro de professores.</p> <p>III. Manter na sua direção, em exercício efetivo, pessoa de notória competência e irrepreensível conduta moral.</p> <p>IV. Oferecer garantias financeiras bastantes para o funcionamento durante o período mínimo de dois anos.</p> <p>V. Obedecer à organização didática e ao regime escolar estabelecidos neste decreto.</p>

QUADRO 19 - PROPOSTA PARA O ENSINO SECUNDÁRIO ABE E REFORMA FRANCISCO CAMPOS
 FONTE: QUADRO CONSTRUÍDO PELA PESQUISADORA A PARTIR DE SUAS FONTES (2012)

Para os abeanos, os colégios equiparados deveriam ser extintos, por não responderem adequadamente aos objetivos desse grau de ensino; pesava contra eles também a acusação sobre a corrupção que grassava o meio. A reforma Campos instituiu a equiparação das escolas, contrariando a proposta da ABE. Essa medida colaborou para a expansão desse grau de ensino, aumentando o número de instituições particulares de ensino secundário:

A reforma do ensino secundário, realizada em 1931 por Francisco Campos, foi decisiva para equiparar o ensino secundário privado ao ensino público [...]. Essa equiparação, que exigiu a uniformização pedagógica desse nível de ensino e

a adoção do regime seriado, significou a oficialização do ensino privado. (ROCHA, 2000, p.18)

Mais que isso,

[...] é necessário salientar que a expansão do ensino privado de nível médio, nos anos de 1930 a 1940, não se explica apenas pelas razões sociológicas de um crescimento da demanda, em decorrência da expansão da industrialização e urbanização do país. Ela também é fruto de uma política de equivalência entre ensino público e ensino privado que trouxe ares de uma qualificação pública a um conjunto de novas escolas privadas [...]. (ROCHA, 2000, p.117)

A partir da reforma Francisco Campos, “ocorre um grande crescimento das matrículas e das unidades escolares do ensino secundário” (SILVA, 1959, p.19), sendo que o ensino secundário particular teve um crescimento muito maior que o público por receber regulamentação federal. Esse fato levou alguns autores, como Rocha (2000), a afirmar que houve nesse momento uma oficialização do ensino particular.

Pelo quadro a seguir, que indica o número de matrículas no primário e no secundário, verifica-se de que forma esses números foram mudando nos anos de 1931 a 1933.

ANO	PRIMÁRIO	SECUNDÁRIO
1931	2.020.931	48. 409
1932	2.071.433	56.208
1933	2.221.904	66.420

QUADRO 20 - MATRÍCULA GERAL NO ENSINO PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO NO BRASIL (1931-1933)
FONTE: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1953.

Os números mostram que as matrículas no ensino secundário aumentaram significativamente nesse período.

O crescimento das unidades escolares e das matrículas do ensino secundário foi chamado pelo governo de “democratização”. Por trás dessa expansão, estavam modificações que vinham ocorrendo no país nos últimos anos, das quais resultou uma profunda alteração da fisionomia social, econômica e demográfica do Brasil.

É, contudo, necessário sublinhar que, embora o número de matrículas no ensino secundário tivesse aumentado significativamente, a grande extensão dos programas e a existência de um sistema avaliativo rígido dificultava o êxito dos alunos, e muitos deles não conseguiam concluir seus estudos. O quadro a seguir, com dados do período de 1933 a 1939, permite constatar o elevado índice de eliminação série a série, cujas causas remetem, seja à reprovação, seja à evasão.

ANO	SÉRIE E CURSO	MATRÍCULAS E CONCLUSÕES
1933	1. ^a fundamental	20.468
1934	2. ^a fundamental	17.670
1935	3. ^a fundamental	16.245
1936	4. ^a fundamental	14.376
1937	5. ^a fundamental	12.024
1937	Conclusões (fundamental)	10.997
1938	1. ^a complementar	7.793
1939	2. ^a complementar	4.187
1939	Conclusões (complementar)	3.630

QUADRO 21 - MATRÍCULAS E CONCLUSÕES DO ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL
FONTE: SILVA, 1959, p.37.

Conforme esses dados, dos mais de 20 mil alunos que se matricularam na 1.^a série do curso fundamental, em 1933, menos de 4 mil conseguiram concluir o curso complementar, em 1939. Ou seja, apenas 17,74% dos alunos que iniciavam o curso secundário chegava a concluí-lo.

Pode-se afirmar, portanto, que, embora seja inegável ter havido uma expansão do ensino secundário a partir da reforma Francisco Campos, essa expansão estava longe de significar uma democratização desse grau de ensino. Primeiramente porque, pensando em termos numéricos e estatísticos, uma minoria da população brasileira tinha acesso ao secundário. Em segundo lugar, daqueles que ingressavam nesse grau de ensino, poucos conseguiam concluir. Por fim, grande parte dos estabelecimentos de ensino era particular e não pública.

Soares (2009, p.73) argumenta que nos anos posteriores a 1930, houve um aumento significativo de alunos no curso ginásial e complementar, seguido

de altas taxas de evasão e reprovação. De acordo com Soares, isso evidenciaria que a reforma de Francisco Campos não estava devidamente sintonizada com a qualidade da formação dos professores e nem havia condições para suprir o número de matrículas, que aumentavam. Dos alunos ingressos no período de 1933 a 1938, por exemplo, apenas 45%, em média, obtinham o certificado de conclusão do curso ginasial, sendo que, nos cursos complementares, havia variações bastante discrepantes de um ano para outro.

A reforma Francisco Campos determinou também, em consonância com o que já defendia a ABE, que os programas de ensino secundário, bem como as instruções sobre os métodos de ensino, fossem expedidos pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, e que fossem revistos a cada três anos por uma comissão designada pelo Ministro, à qual eram submetidas as propostas elaboradas pela congregação do colégio Pedro II.

Tais programas deveriam ser organizados de acordo com a duração do ano letivo, de modo que nesse período fosse ministrado o ensino da matéria nele contida. Enquanto não houvesse número suficiente de licenciados pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras – cujo correlato na nomenclatura forjada pelos abeanos seria a Escola Normal Superior –, no exercício no magistério em estabelecimentos de ensino secundário sob inspeção oficial, esses estabelecimentos eram ou mantidos anexos aos institutos superiores oficiais ou equiparados os respectivos cursos complementares, com programas idênticos aos do colégio Pedro II.

Além dos professores catedráticos, nomeados por decreto do governo federal, o colégio Pedro II passou a contratar professores para orientação e fiscalização do ensino de línguas vivas, música e educação física, e também como auxiliares de ensino.

Os professores catedráticos seriam escolhidos entre diplomados pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras – que não chegou a ser implementada no Ministério de Francisco Campos – mediante concurso de provas e títulos. Enquanto não houvesse diplomados por essa instituição, o cargo de professor no colégio seria provido por concurso, nas condições estabelecidas para escolha dos catedráticos dos institutos de ensino superior. Quanto à admissão para o curso secundário, enquanto os exames seriam realizados perante uma banca de professores do próprio colégio, nos outros

estabelecimentos, que funcionavam sob o regime de inspeção ou equiparados, a banca trabalharia sob fiscalização do estabelecimento.

As considerações anteriormente tecidas nos permitem finalmente avaliar se, e em que medida, as políticas públicas direcionadas ao ensino secundário materializadas na reforma Francisco Campos de 1931 estariam em consonância com os projetos propostos pelos intelectuais abeanos.

A Associação Brasileira de Educação, como uma instância da sociedade civil, e, entendendo-a à luz da conceituação de Gramsci (2004) foi lugar de enunciação de uma intelectualidade que procurou defender suas teses sobre educação. E no caso da escola secundária, seus integrantes almejavam por um ensino que proporcionasse uma escolarização prática, pois esses agentes defendiam que o atraso do país estava relacionado à falta de uma educação que preparasse o indivíduo de acordo com as necessidades do país. Nesse sentido, um ponto de consenso entre esses intelectuais era a convicção de que a unidade nacional poderia ser conquistada por meio da educação.

Nesse objetivo, o de formar a nacionalidade, ABE e Estado estavam sintonizados, e buscaram articular seus projetos para esse fim. Vemos esse acordo de maneira explícita na IV CNE, quando o Ministro Gustavo Capanema e o Presidente Getúlio Vargas pediram aos conferencistas, e mais diretamente à ABE, que encontrassem a “fórmula feliz” da educação nacional.

Por meio da institucionalização de seus projetos e da criação e da articulação de espaços próprios de sociabilidade, tais como, por exemplo, cursos, conferências, palestras e seminários, esses intelectuais colocaram-se como uma elite autorizada a falar e a prescrever os rumos educacionais do país. Para além disso, esses agentes, a partir do tema educacional, visaram meios de direcionar a política nacional, buscaram forjar o sentimento nacionalista no intuito de formar a nação de acordo com suas próprias crenças. Esses intelectuais, através do reconhecimento das condições objetivas, e enquanto sujeitos ativos, se colocaram em condições de poder transformar a realidade em que estavam inseridos.

É pertinente repisar que a política educacional de Francisco Campos confirma a observação já feita de que a função dos intelectuais variou sensivelmente segundo as diversas épocas históricas. Campos procurou atender às diversas instâncias da sociedade civil, não permitindo que nenhuma

se sobrepujesse. Esse tipo de ação política ficou evidente na análise dos quadros dedicados a ilustrar a comparação entre a proposta para o ensino secundário da ABE e o que foi implementado na reforma de Francisco Campos. Eles permitem observar que houve mais diferenças do que semelhanças na forma de pensar e estruturar a educação. As propostas da ABE só foram acatadas na medida em que correspondiam aos interesses de Francisco Campos, que as desconsiderou em sua maior parte. Pode-se talvez afirmar que Francisco Campos organizou a reforma do ensino secundário preservando das propostas da ABE apenas no que se refere à estrutura organizacional, pois fácil se constata que, estruturalmente, as duas propostas se aproximavam.

Francisco Campos pensou e atuou de maneira política, procurando conciliar, na medida do possível e de seus próprios interesses, as reivindicações dos diferentes grupos envolvidos nas questões educacionais, granjeando assim o apoio de diversas frentes. No seu projeto de formação de um Estado Nacional forte, a educação ocupou um lugar de destaque, desde que sua função correspondesse à tarefa de formar o “novo indivíduo” para a modernização objetivada. Afinal, se vivíamos um retrocesso político, de forte recrudescimento em frentes várias, pode-se dizer, no limite de um estado policialesco; por outro lado, sem dúvida, éramos um estado que se modernizava muito rapidamente. O governo, especialmente por meio do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda) sabia valer-se disso e, com isso, governar à larga, ao arrepio dos demais vetores políticos, por mais ou menos abalizados que fossem.

Vale lembrar também que a profissionalização proposta pela ABE, e a efetivada por Francisco Campos, restringia-se à preparação para as profissões liberais. Como visto, os cursos técnicos propostos e os ofertados pela reforma não contemplavam as necessidades de profissionalização da maior parte da população, que atuava no comércio, nas indústrias e na agricultura. Mas essa era uma proposta de cunho liberal, algo que o estado novo e o próprio Francisco Campos, como já se pôde ver em maior detalhe, distanciavam-se em favor do estado forte e centralizador.

No espaço de formulação das propostas educacionais para o ensino secundário, observa-se que a *intelligentsia* oscilou de acordo com as

necessidades de cada momento, e as ações traçadas, a despeito dessa oscilação, faziam parte do jogo franqueado apenas aos indivíduos autorizados e conectados pelas redes desses intelectuais. Os grupos de menor atuação, como os sindicatos, por exemplo, foram excluídos do processo de formulação educacional e das discussões sobre a educação secundária, pois, como vimos, especialmente no primeiro capítulo, até mesmo no espaço das conferências e dos congressos organizados pela ABE, as discussões sobre educação foram reservadas aos autorizados.

Ao longo desse capítulo pudemos ver a complexa relação entre Estado (Governo Vargas) e sociedade civil (ABE) produzida por meio da intermediação dos intelectuais. As noções gramscianas de estado ampliado e de intelectuais, indicadas anteriormente na Introdução dessa tese, revelam-se assim plenamente operantes nessa análise que realizamos até o momento. Primeiramente porque restou demonstrado o quanto a elite intelectual situada na ABE engajou-se decisivamente na perspectiva de reformar e modernizar o Brasil através do investimento em educação. Vimos ainda que o interlocutor privilegiado dessas elites foi o Estado, considerado pelos intelectuais como o espaço a ser ocupado e mobilizado para o intento de modernização da sociedade. Modernização autoritária, vez que vinda de cima para baixo, mas, por outro lado, capaz de controlar e suplantar as resistências e mudar rapidamente o destino do país, considerado por esses grupos como um país atrasado, ignorante, insalubre e arcaico. Analisar a ação desses intelectuais revelou também os movimentos do Estado, ora negociando e/ou absorvendo as propostas e os representantes da ABE no interior do aparelho estatal, ora controlando, submetendo e cooptando esse movimento e seus participantes para a legitimação do seu projeto. Como Gramsci teorizou, essa relação entre força e consenso, ou seja, entre Estado e sociedade civil é dinâmica e carece da compreensão histórica para avaliarmos as oscilações que cada contexto produz, seja na perspectiva de flagrarmos a flexibilidade do Estado e ascendência da sociedade civil na produção das políticas públicas ou a passividade desses organismos privados diante de um Estado forte e autoritário. Por fim, cabe destacar que os representantes da sociedade civil, legitimados pelo Estado para falar sobre a educação do povo e mesmo participar da gestão do aparelho estatal, não incluía o conjunto da sociedade

organizada, pois sindicatos e movimentos sociais opositores ao regime foram sempre marginalizados e, em muitos momentos, perseguidos e impedidos de se manifestarem.

3 A ABE E A LEI ORGÂNICA DO ENSINO SECUNDÁRIO DE GUSTAVO CAPANEMA

3.1 ASPECTOS DA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL E POLÍTICA DE GUSTAVO CAPANEMA

Com a transição de Francisco Campos, em 16 de setembro de 1932 do Ministério da Educação e Saúde para o Ministério da Justiça, outro mineiro assumiu o ministério: Washington Pires⁸². Em 25 de julho de 1934, este foi substituído por Gustavo Capanema, que chefiou o Ministério da Educação por um longo período, de 1934 a 1945. Na historiografia brasileira há interpretações de que ele foi indicado para esse cargo em função da sua postura fiel à política de Getúlio.

Para Schwartzman; Bomeny; Costa; (2000) e Bento (2008); Capanema chegou ao Ministério em consequência de um acordo estabelecido entre a Igreja Católica, as forças políticas estaduais e o governo central, acordo tecido e conduzido a seus termos por Francisco Campos. Contudo, mesmo após Francisco Campos deixar o Ministério da Educação, a presença dos líderes do movimento da Escola Nova em posições de responsabilidade – como, por exemplo, Anísio Teixeira como diretor de Instrução Pública no Rio de Janeiro, e Fernando de Azevedo como diretor de Instrução Pública em São Paulo – parecia ameaçar as reivindicações do grupo católico referentes ao ensino religioso nas escolas.

Cientes dessa “ameaça”, durante a V CNE, em 1932, algumas teses apresentadas pelo grupo católico propunham que a educação católica adotasse como base a moral e o civismo, com o intuito notório de granjear apoio do governo, destacavam que a nação brasileira estava demasiadamente envolvida com o crescimento econômico desenfreado. Para esse grupo, a

⁸² Washington Ferreira Pires (1892-1970) foi um médico neurologista e político brasileiro. Nasceu em Formiga (Minas Gerais); foi professor de Clínica Neurológica da Faculdade de Medicina de Belo Horizonte e publicou diversas obras no campo da Neurologia. Dedicou-se também à política, foi deputado estadual (1923-1930), deputado federal (1930-1937), e ministro da Educação e Saúde Pública de Getúlio Vargas.

ênfase no ensino técnico preconizado pela reforma Francisco Campos, assim como a eliminação da cadeira de educação moral e cívica do currículo, eram vistas com insatisfação.

A hora universal é a tentativa de mudar o homo sapiens no homo economicus. Os valores materiais pretendem derrubar o patrimônio moral. É a obra dos precursores nietzchenianos, implantando a impiedade displicente e preparando o cataclismo marxista que submerge os valores espirituais. [...] Os pioneiros festejam-se no proveito de suas propagandas, mas repelem a restrição coletiva das boas ideias. O panorama universal é a corrida desenfreada à ilusão da felicidade, sempre longínqua. Educadores só serão si fordes missionários: o Brasil vos espera nessa peregrinação apostolar. [...] Época tenebrosa de desilusão desesperada. Educadores ensinaí e praticai o sacrifício, o único caminho da verdade, o único consolo da vida. (palmas) (TESES V CNE, 1932.).

Nesse sentido, Schwartzman, Bomeny, Costa (2000, 76) destacaram que em dezembro de 1932, a revista *A Ordem* em artigo intitulado “Mobilizemo-nos”, responsabilizou a V CNE⁸³ pelo acirramento do antagonismo entre “os defensores do laicismo integral de ensino” e a corrente adepta “da educação integral” da qual faziam parte os católicos, cuja atuação, dispersa e sem o apoio do Estado, deveria ser reorganizada sob a direção de Fernando de Magalhães.

O grupo católico voltou-se contra o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que sugeria a concentração do ensino nas mãos do Estado, e a favor do ensino laico. De acordo com o documento dos pioneiros, a educação deveria ser organizada a partir dos seguintes princípios:

- a) a educação, como uma função essencialmente pública;
- b) escola única;
- c) laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação.

(MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p.42-48).

⁸³ A V CNE como destacado no primeiro capítulo dessa tese, teve como objetivo estruturar sugestões para o capítulo “Educação” para o anteprojeto da Constituição.

Tendo em vista todo esse embate, e a divergência de opiniões no que se refere à educação, o grupo católico se retirou da ABE, e os ataques contra o movimento da Escola Nova passaram a ser cada vez mais violentos e de caráter pessoal, especialmente contra Anísio Teixeira (presidente da ABE naquele ano) e Fernando de Azevedo.

A título de exemplo desses ataques, o jornal *A Pátria* de 20/01/1933 publicou uma *carta aberta*⁸⁴ que os abeanos escreveram com o fito de responder às acusações feitas à instituição de ser uma *chancela de homens de governo; anti-catolicismo e comunistas*:

Provavelmente a esta hora já lestes ou ouvistes murmurar três acusações contra a Associação Brasileira de Educação. Que ela é uma “chancela de homens de governo”, um foco de anticatolicismo e um foco de comunismo”. [...] Lede a nossa exposição, vinde a nossa sede apurar testemunhos, consultar as atas das sessões, ou nomeai, se quiserdes, uma comissão para verificar os fatos. Ficareis conhecendo os tristes motivos pessoais que são a origem real dessas acusações. Ficareis sabendo que elas são revoltantemente falsas. A associação não violou uma só vez a neutralidade política e religiosa sobre cujas bases seguras a edificou o homem digno, culto, honesto e veraz que foi Heitor Lyra da Silva (p. 4).

Contra a acusação de chancela de homens de governo, os abeanos se defenderam com o argumento de que tal atitude era consequência do fato de que em 1930⁸⁵ foram eleitos para o cargo de presidente da ABE dois homens que ocuparam posição de destaque no governo – Belisário Penna, que desde o ano de 1927 era inspetor de Propaganda e Educação Sanitária e, além disso, foi ministro interino do Ministério da Educação e Saúde Pública de setembro a dezembro de 1931 e Anísio Teixeira, que estava na condição de diretor de

⁸⁴ Essa carta seguiu assinada pelos seguintes membros: Gustavo Lessa, Juracy Silveira, Clotilde M. Silva, Octávio Couto e Silva, Francisco Venâncio, Antonio Carneiro Leão, Arthur Moses, Candido Mello Leitão, Olga de Mello Braga, Andréa Borges da Costa, Ignácia Guimarães, Consuelo Pinheiro, Belizário Penna, Paulo B. Carneiro, Armanda Alvaro Alberto, Coriolano Martins, Edgard Sussekind de Mendonça, Branca Fialho, Paulo de Assis Ribeiro, Anísio Teixeira.

⁸⁵ De acordo com os princípios estabelecidos por Heitor Lyra da Silva para a instituição, esta não deveria jamais ter como presidentes da ABE pessoas que ocupassem cargos públicos, para não comprometer “sua livre posição da crítica”. Desse modo, o grupo católico utilizou esse episódio para acusar os membros da ABE de terem infringido aos princípios da instituição e quebra da neutralidade.

Instrução Pública no Distrito Federal desde 1931, permanecendo nessa posição até o ano de 1934.

Quanto à acusação de anticatolicismo, os abeanos disseram:

Para se ter uma ideia da precaução mantida a esse respeito, basta dizer que alguns membros do Conselho Diretor, individualmente adversários do ensino religioso nas escolas e que haviam saído a público para protestarem contra o decreto respectivo, se abstiveram de levar o assunto às sessões do mesmo Conselho somente para evitarem a encrespação da quebra de neutralidade. A má vontade irá provavelmente se aproveitar do fato de haver uma comissão especial da Quinta Conferência Nacional de Educação reunida em Niterói elaborado sugestões para a organização educacional do país entre as quais preconizou o ensino leigo. Em que país do mundo seria possível aventar-se a ideia absurda de que o voto de uma comissão especial num congresso envolve a responsabilidade integral desse congresso? (*A PATRIA*, 1933, p.5).

Os membros da ABE se defenderam dessa acusação afirmando que, dos 22 membros organizadores da V CNE, apenas 10 eram membros da ABE e os outros eram delegados dos Estados, do Distrito Federal e do território do Acre. Em função disso, a ABE entendia não ter quebrado sua neutralidade por ter optado pelo ensino laico no Plano Nacional de Educação.

Quanto à acusação de serem comunistas, os abeanos argumentaram que apenas dois dos quarenta e quatro membros da associação eram simpatizantes de ideias marxistas (Paschoal Lemme e Hermes Lima). E em nenhum momento um desses membros tentou causar alguma discussão em torno deste tema. E quando promoveram discussões relacionadas à escola nova convidaram defensores da filosofia católica, do positivismo, do marxismo, da filosofia naturalista e do individualismo.

Os abeanos encerraram essa carta afirmando que tais ataques tiveram o único intuito de minar a Associação, uma vez que o Brasil não possuía este espírito de associativismo. “A norma habitual é, deixar-se a associação para se voltar ao comodismo da ação individual ou fundar-se outra na esperança ilusória de dirigí-la ao próprio talante” (*A PATRIA*, 1933, p.5).

Nesse clima começaram os trabalhos da Constituinte. De um lado, os intelectuais reunidos na ABE com a proposta organizada na V CNE, enviada à Assembleia, de laicizar o ensino oficial, estabelecer a coeducação em todos os graus de ensino, gratuidade absoluta e progressiva da educação até os dezoito anos. De outro, os abeanos católicos que enviaram à mesma Assembleia um memorial redigido pelo padre Leonel Franca, reivindicando o ensino particular, ensino religioso facultativo nas escolas públicas e o direito natural dos pais à educação dos filhos.

Desse embate o grupo católico saiu fortalecido, pois a Assembleia Constituinte de 1934, aprovou as chamadas 'emendas religiosas'. Esse episódio se deu no exato momento em que foi nomeado como ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema. Entregou-se, assim, o Ministério às mãos de Capanema – homem de confiança da igreja e encarregado de levar à frente seu projeto educacional. Porém, Schwartzman; Bomeny; Costa (2000, p.65) destacaram que a aproximação de Capanema com a igreja é resultado de fatores políticos e pelo fato de, na vida política, ter seguido as “pegadas de Francisco Campos”.

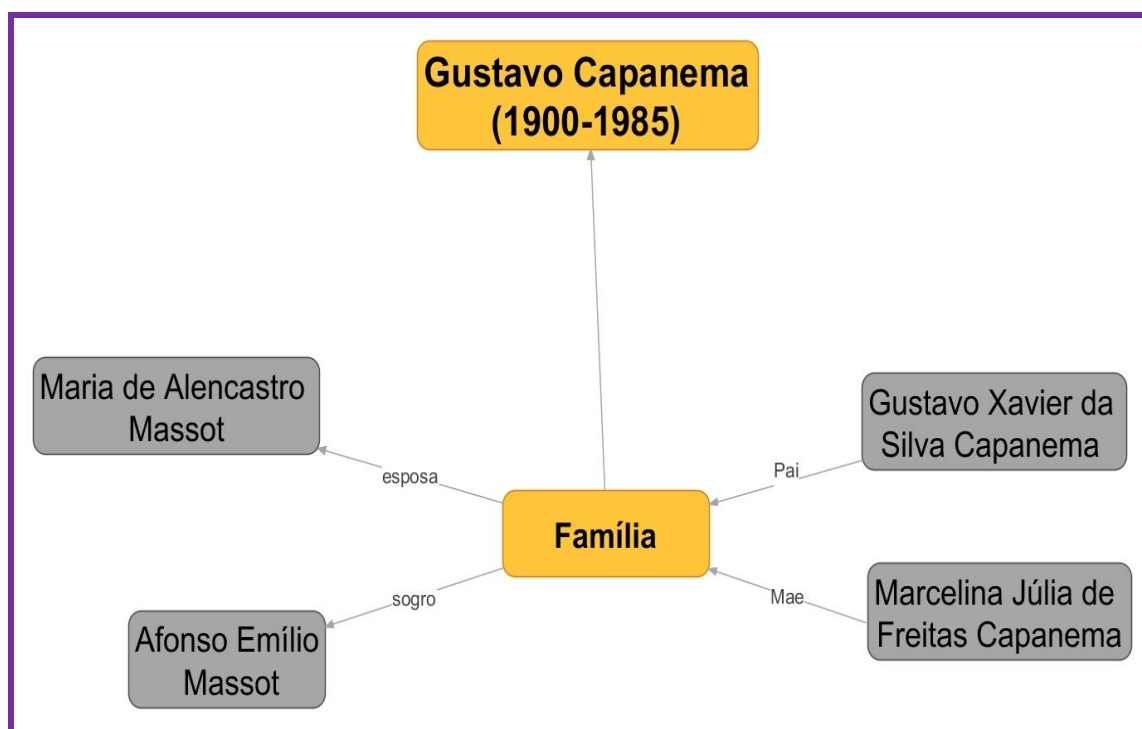


FIGURA 15 - FORMAÇÃO FAMILIAR DE GUSTAVO CAPANEMA
 FONTE: FIGURA CONSTRUÍDA PELA PESQUISADORA COM BASE NA FONTE: (HORTA, 2010)

Gustavo Capanema Filho⁸⁶ nasceu em Pitangui (MG) no dia 10 de agosto de 1900. Era filho de Gustavo Xavier da Silva Capanema e de Marcelina Júlia de Freitas Capanema. Gustavo Capanema foi casado com Maria de Alencastro Massot, filha do coronel Afonso Emílio Massot, comandante da Brigada Militar do Rio Grande por mais de vinte anos. Com Maria teve dois filhos.

Capanema iniciou seus estudos em Pitangui, transferindo-se em seguida para Belo Horizonte, tendo estudado nos colégios Azeredo, Arnaldo e no Ginásio Mineiro.

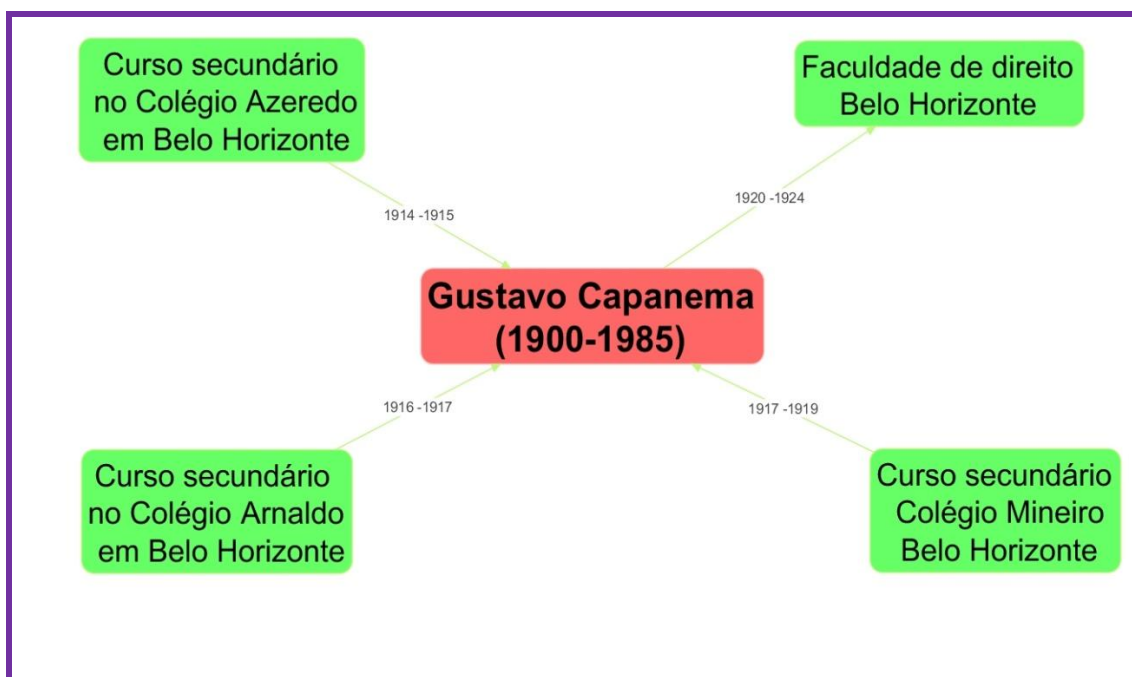


FIGURA 16 - FORMAÇÃO ESCOLAR DE GUSTAVO CAPANEMA

FONTE: FIGURA CONSTRUÍDA PELA PESQUISADORA COM BASE NA FONTE: (HORTA, 2010)

Ingressou em 1920 na Faculdade de Direito de Minas Gerais. Durante seus estudos, juntou-se a alguns colegas, formando o grupo conhecido como “os intelectuais da Rua da Bahia”, por se reunirem frequentemente nos fundos da Livraria Alves, situada nessa rua. Participavam do grupo, além de Capanema, Abgar Renault, Alberto Campos, Carlos Drummond de Andrade,

⁸⁶ Todos os dados biográficos aqui apresentados foram extraídos do livro organizado por José Bahia Horta intitulado: Gustavo Capanema; BOMENY, Helena. Constelação Capanema: intelectuais e políticas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001; SCHWARTZMAN, Simon. O Intelectual e o Poder: A Carreira Política de Gustavo Capanema. In: CPDOC. A Revolução de 30. Editora da Universidade de Brasília, 1983 e SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. Tempos de Capanema. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000. Portanto, todos os créditos devem ser dados a esses autores.

Emílio Moura, Francisco Martins de Almeida, Gabriel de Rezende Passos, Hamilton de Paula, Heitor Augusto de Sousa, João Alphonsus de Guimarães, João Guimarães Alves, João Pinheiro Filho, Mário Álvares da Silva Campos, Mario Casassanta, Milton Campos. Os encontros desses intelectuais eram alimentados por meio de crônicas, contos, cartas, memorialísticas, entre outros. Carlos Drummond de Andrade nos dá a ideia de como eram esses encontros:

Os debates versavam sobre literatura, arte, ciência, desporto, regimes políticos e alimentares, bailes, finanças, o temporal e o espiritual. Fazia-se livremente a crítica de homens e costumes. Nenhum valor era aceito por simples tradição ou presunção; tinha de ser analisado miúda e implacavelmente. Os ataques seriam às vezes injustos; os louvores, mais raros, não o eram nunca. Despreocupados de qualquer conveniência de partido ou de indivíduo, os circunstantes tinham aquela ferocidade intelectual, espontânea e gratuita, sem a qual não medra o livre exame. (...) Como se a atitude do grupo fosse meramente especulativa, o governo, sempre vigilante quanto aos fermentos da dissolução, deixava-o existir. Eram os 'intelectuais' e nessa classificação havia um pouco de desdém da força maciça em frente aos belos, mas inofensivos torneios da inteligência. Na realidade, porém, estes intelectuais interceptavam na rua da Bahia o trânsito ascendente para o Palácio da Liberdade, e ao tropismo excessivo para o poder constituído, que ameaçava constituir-se em traço novo da índole montanheza, opunha, o espírito da sátira, de equilíbrio e de revisão. Tínhamos assim a rua da Bahia levando ao governo e ao mesmo tempo se afastando dele. (ANDRADE apud SCHWARTZMAN, 1983, p.3)

Esses jovens vinham de cantos diversos, das pequenas cidades do interior de Minas Gerais, como Itabira, Dolores de Indaiá, Pitangui, Mariana, Juiz de Fora entre outras. Bomeny (2001, p.23) descreve que aqueles jovens “criavam ambientes em que pudessem alimentar o sonho de ser modernos”. Esse grupo de jovens ambientados em Belo Horizonte era composto por médicos, poetas, literatos, jornalistas, que além de exercerem suas funções de formação, estavam sempre ligados ao governo, seja como secretário oficial de gabinete ou particular, ou ainda a órgãos oficiais. Desse grupo dois nomes desempenhariam papéis bastante distintos dos demais: Carlos Drummond de Andrade, que desenvolveria uma obra poética e literária de primeira ordem, e

Gustavo Capanema, que entraria ativamente na vida política, assumindo várias posições na política mineira, o que iria credenciá-lo mais tarde a assumir o Ministério da Educação e Saúde.

Muitos desses nomes acima citados estariam também vinculados à política de Capanema, no entanto, Carlos Drummond de Andrade foi o que se manteve maior tempo no Ministério da Educação, onde mostrou fidelidade a Capanema. Nos tempos que esteve no Ministério, Bomeny (2001, p.25) diz que Carlos Drummond de Andrade aprimorou seu talento como 'escriba', pois a sua tarefa era a de "escrever cartas, discursos para serem lidos por autoridades, entrevistas, artigos de jornal, editoriais, *sueños*, sem assinatura, com pseudônimos ou com assinatura dos figurões do PRM".

Mas seu convite não foi fortuito, foi resultado do estreito vínculo pessoal existente entre ambos e a colaboração profissional desde sempre prestada a Capanema, desde os tempos de político em Minas Gerais. Para Schwartzman (1983, p.5)

Drummond e Capanema parecem haver assim, na prática, resolvido a questão do relacionamento sempre difícil entre o intelectual e o poder, através de uma dissociação na qual cada um assumia de forma exclusiva um dos papéis. Se Drummond renunciava de bom grado ao poder, no entanto, Capanema jamais renunciou explicitamente à sua condição de intelectual, que mantinha pela preocupação com questões relativas à educação e cultura, com a amizade pessoal que cultivava com escritores, pintores e artistas em geral, e com o hábito de estudo e leitura. Ele procurou ser, sempre, um intelectual no poder. A grande pergunta é como ele consegue, ou não, combinar as duas coisas dentro de si mesmo.

Apesar de Drummond ter colaborado com Capanema, ter sido seu chefe de gabinete, ter escrito discursos, isso não significava, ato contínuo, seu apoio irrestrito ao regime de Vargas, especialmente no que tange ao Estado Novo. No seu *Áporo*, poema publicado em 1945 (epígrafe desta tese), revela-se uma crítica velada à situação política do Brasil na época de sua composição, os primeiros anos da década de 1940. A sua poesia insinua sua insatisfação para com a política e ao mesmo tempo revela uma esperança de mudança. É um soneto épico e hermético. Homérico. Mas em redondilha curta, portuguesa. Na

análise de Nienkötter (2005), áporo tem três significados dicionarizados: *problema*, *inseto*, *orquídea*; e o poeta teria se valido dessa ambivalência pra falar de um Estado para o qual trabalhava. Quem estaria em áporo (problema) seria o cidadão oprimido, que como áporo (inseto) cavava o labirinto da ditadura do Estado Novo e mais e mais se afundava. Mas no fundo da caixa de males há a esperança, é lá que desata, brota “em verde, sozinha” a áporo (orquídea) que fecha o poema.

Além de Drummond, muitos nomes de destaque estariam posteriormente vinculados à vida política de Capanema e exerceriam grande importância dentro do Ministério, mas Francisco Campos foi quem mais exerceu poder sobre os rumos políticos de Gustavo Capanema, assim como mais tarde o fez Alceu Amoroso Lima.

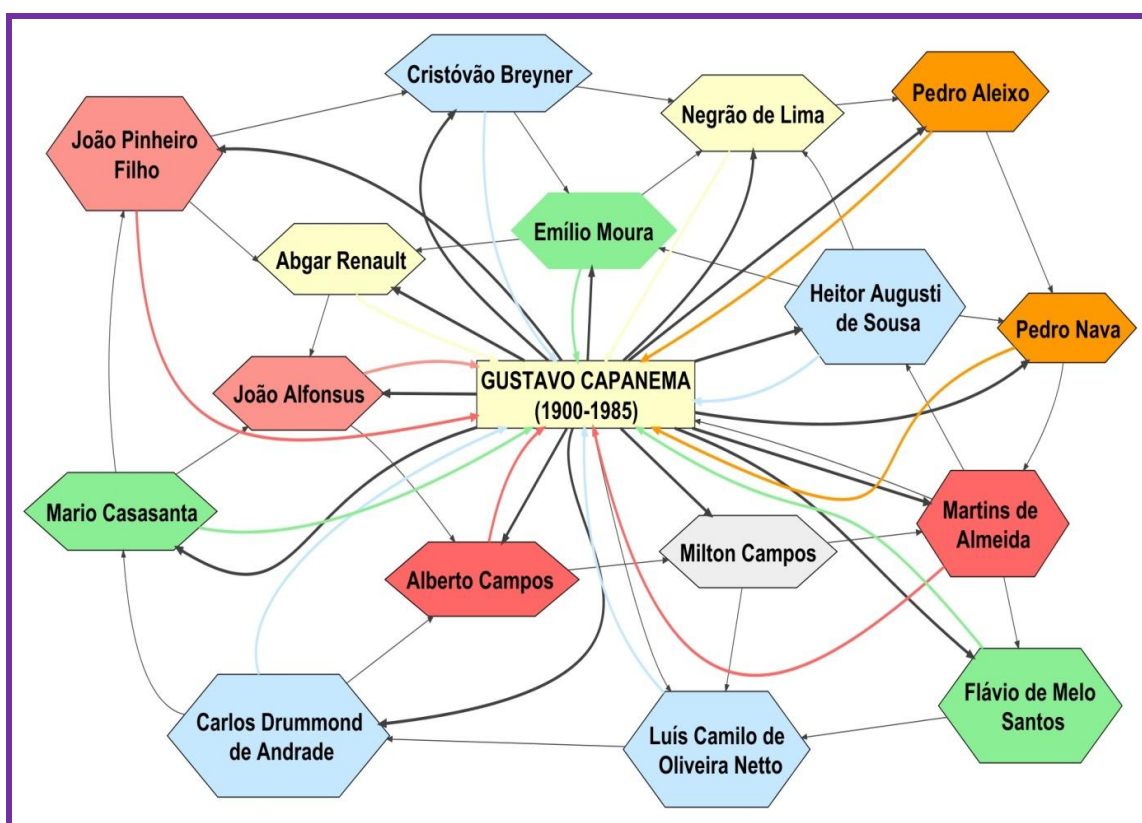


FIGURA 17 - REDE DE SOCIABILIDADE DA JUVENTUDE DE GUSTAVO CAPANEMA
 FONTE: FIGURA CONSTRUÍDA PELA PESQUISADORA COM BASE NAS OBRAS: (BOMENY, 2000; HORTA, 2010)

Em dezembro de 1924 Gustavo Capanema bacharelou-se em ciências jurídicas e sociais. No ano seguinte retornou a Pitangui, onde lecionou na escola normal e advogou até 1929. A carreira política de Gustavo Capanema

iniciou-se em 1929, ano em que retornou a Belo Horizonte, para ocupar o cargo de oficial de gabinete, a convite de Olegário Maciel. Em novembro do mesmo ano assumiu a Secretaria do Interior e Justiça, em substituição a Cristiano Machado.

Em dezembro de 1930, Capanema travou os primeiros entendimentos em torno da criação da Legião de Outubro com Francisco Campos. Em fevereiro de 1931, em Minas Gerais, Capanema participou do lançamento do manifesto de fundação da Legião de Outubro. No entanto, o projeto político de Campos fracassou, especialmente a partir da segunda metade do ano de 1931, em razão do desgaste de seu nome⁸⁷ junto ao Partido Progressista em Minas e do rompimento com Olegário Maciel, provocando sua saída do Ministério.

Olegário Maciel faleceu no dia 5 de setembro de 1933. Com sua morte, Capanema assumiu interinamente o cargo de interventor federal em Minas, esperando ser efetivado nessa posição. No entanto, a escolha de Vargas recaiu sobre Benedito Valadares. Capanema então, a 12 de dezembro de 1933, foi exonerado. Retornou então a Pitangui, para aguardar o desenrolar dos acontecimentos. Durante esse episódio, Capanema buscou o consolo e a ajuda política de Alceu Amoroso Lima.

Em fevereiro de 1934 Alceu escreveu a Capanema argumentando:

Infelizmente, nada de novo posso comunicar-lhe sobre o assunto de que aqui falamos antes de sua partida. O Meio oferece grandes dificuldades por estarem ocupadas todas as posições. Creio que em Belo Horizonte será mais fácil o prosseguimento de sua tarefa de advogado, à espera de dias melhores. Continuo, entretanto, atento, e à mínima oportunidade lhe comunicarei o que houver. Conversei, aliás, com o Negrão de Lima, que me comunicou já ter você recommençado a advogar. (...) A situação política continua delicada e envolta em uma atmosfera de grandes apreensões. Tudo é possível em um momento como este, uma qualquer alteração da ordem seria agora um desastre para todo o Brasil. Continuo em grande atividade para encaminhar as emendas religiosas que, espero em Deus, ver vitoriosas, para bem de

⁸⁷ Bento (2008, p.78) traz a informação de que “o desgaste político de Campos se deve ao fato de que o governador Olegário Maciel em uma carta a Getúlio Vargas acusou Francisco Campos de tramar junto com Artur Bernardes a criação de uma milícia armada para apoiar a Revolução Constitucionalista de 1932”.

todo o povo brasileiro. (LIMA *apud* SCHWARTZMAN, 1983, p.32).

Em abril desse ano, Amoroso escreveu outra carta a Capanema no intuito de ampará-lo naquele momento de exclusão política:

Não é sem sacrifícios que se consegue a autoridade para conduzir os povos e é na adversidade que se forjam os caracteres chamados a essas difíceis posições de mando. O momento que V. está atravessando corresponde ao da adolescência, isto é, aquele em que mais facilmente somos vítimas das paixões e em que tudo o que fazemos marca para toda a vida. Você teve a infância de sua vida política coberta de rosas. Chegaram agora os espinhos, e você provará se pode passar além, vencendo as circunstancias como anteriormente fora por elas conduzido. Por isso digo que o momento é o mais delicado de sua vida de homem público. Deus o ilumine e ampare (LIMA *apud* SCHWARTZMAN, 1983, p.32).

Em 26 de julho de 1934, logo após a posse de Vargas na Presidência da República, Capanema foi efetivamente nomeado para a pasta da Educação e Saúde Pública. Empossado no Ministério Capanema teve em Alceu Amoroso Lima seu principal conselheiro - o auxiliou a indicar, vetar nomes e propor leis, etc.

No entanto, essa colaboração não era incondicional, em outra carta escrita à Capanema por Alceu Amoroso Lima, depois de explanar sobre suas inquietações diante da 'infiltração comunista' no país, deixou claro que:

O que desejamos, portanto, do Governo é apenas: 1) ordem pública, para permitir a livre e franca expansão de nossa atividade religiosa na sociedade; 2) paz social de modo a estimular nosso trabalho de aproximação das classes, que é como você sabe, o grande método de ação social recomendado invariavelmente pela Igreja; 3) liberdade de ação para o bem, mas não para o mal, para a imortalidade, para a preparação revolucionária, para a injúria pessoal; 4) unidade de direção de modo que a autoridade se manifeste uniforme em sua atuação e firme em seus propósitos (LIMA *apud* HORTA, 1994, p.115).

Nesse apelo vê-se, os católicos desejavam que o governo apresentasse uma atuação firme para a manutenção da ordem pública e, ao mesmo tempo,

garantissem a livre ação da Igreja no campo religioso e social. E, para aqueles que apoiassem a sua atuação ela oferecia seu apoio político.

Em 2 de dezembro de 1945 Capanema elegeu-se deputado por Minas Gerais à Assembleia Nacional Constituinte, na legenda do PSD. De 1947 a 1950, foi membro da Comissão de Justiça da Câmara, participando ainda da comissão encarregada de elaborar as leis complementares à Constituição. Nesta condição, elaborou parecer sobre o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo responsável direto pela sua rejeição e posterior arquivamento.

Em outubro de 1950, Capanema reelegeu-se deputado federal pelo PSD, tendo sido indicado por Vargas para o cargo de líder da maioria. Foi reeleito em 1954 e 1962, sempre na legenda do PSD.

Em novembro de 1956, chefiou a delegação brasileira à IX Conferência Geral da Unesco, em Nova Delhi, na Índia, na condição de embaixador extraordinário. Foi eleito suplente de deputado federal nas eleições de 1958. Capanema ficou sem mandato parlamentar de fevereiro de 1959 a janeiro de 1961. Nesse período, nomeado pelo presidente Juscelino Kubitschek, exerceu o cargo de ministro do Tribunal de Contas da União. Aposentou-se desse cargo em 16 de janeiro de 1961, reassumindo em seguida sua cadeira na Câmara dos Deputados. Em 31 de março de 1964, Capanema apoiou o golpe militar que depôs o presidente João Goulart.

Em 1966, após a extinção dos partidos políticos, ingressou na Arena, partido de apoio ao governo militar, tornando-se membro de sua Comissão Executiva Nacional. Em novembro de 1966, foi reeleito para a Câmara Federal, pela Arena. Em novembro de 1970, Capanema elegeu-se senador por Minas Gerais na legenda da Arena. Durante sua permanência no Senado, foi presidente da Comissão de Educação e Cultura, de 1971 a 1973. Em janeiro de 1979, ao término de seu mandato no Senado, encerrou sua carreira política, fixando residência no Rio de Janeiro. Em 1980, candidatou-se a uma cadeira na Academia Brasileira de Letras, tendo sido derrotado pela escritora Diná Silveira de Queirós. Gustavo Capanema faleceu em 14 de março de 1985, aos 84 anos.

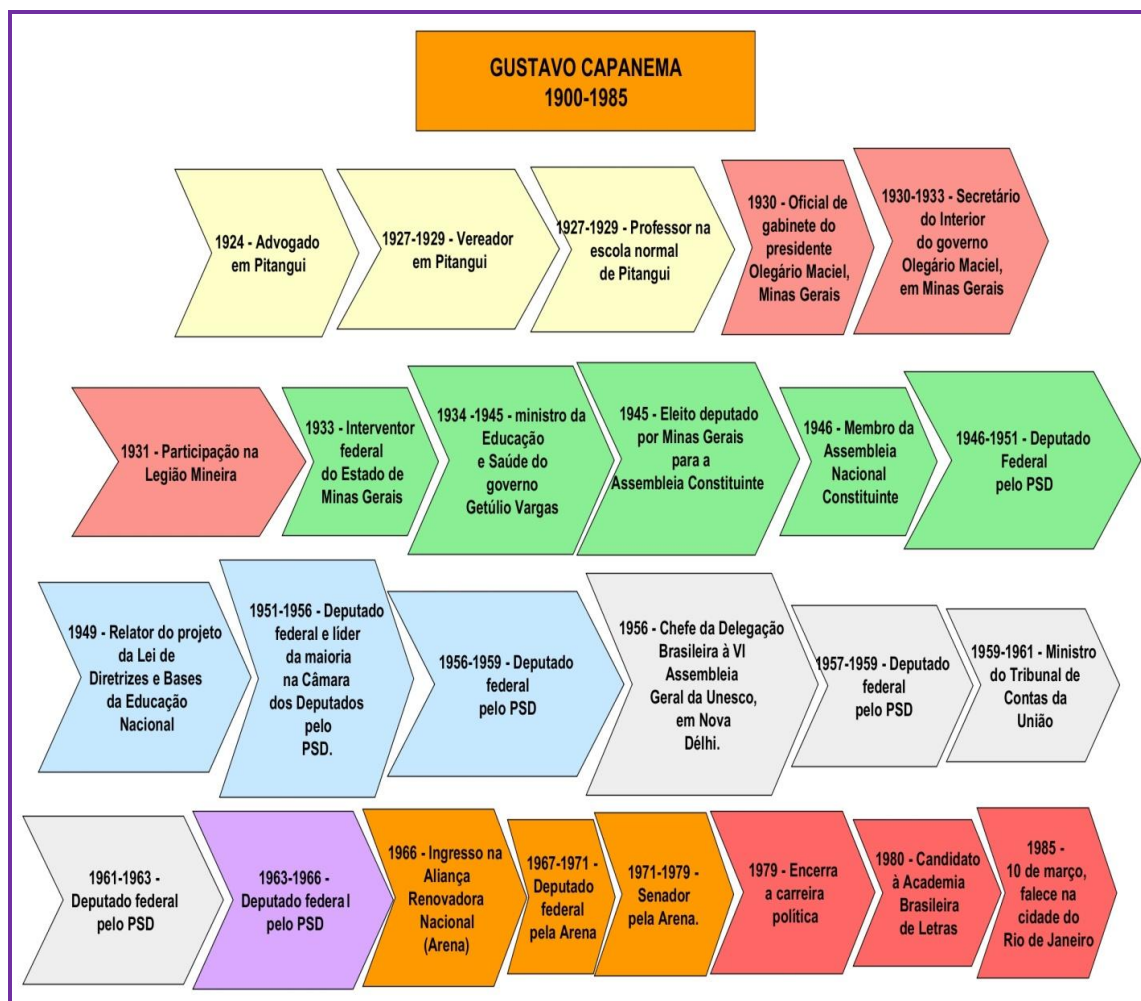


FIGURA 18 - TRAJETÓRIA POLÍTICA DE GUSTAVO CAPANEMA
 FONTE: FIGURA CONSTRUÍDA PELA PESQUISADORA COM BASE NA FONTE: (HORTA, 2010)

Em toda sua trajetória política Capanema demonstrou fidelidade significativa ao governo de Vargas, mesmo nos momentos de crise política em sua vida, como no ano de 1934, em que foi destituído da interventoria de Minas, sendo substituído, por iniciativa de Vargas, por Benedito Valadares.

No Ministério da Educação e Saúde, ele empreendeu a reorganização administrativa desse órgão, iniciou a elaboração das leis orgânicas do ensino e tomou diversas iniciativas no campo cultural. O ministério Capanema ficou conhecido pelas grandes reformas que promoveu. Projetos iniciados na gestão de Francisco Campos foram amadurecidos e implementados por ele.

Foi marcante a presença de intelectuais famosos junto ao ministro, como consultores, formuladores de projetos, defensores de propostas educativas ou autores de programas de governo. Durante toda a sua gestão Capanema contou com a amizade do poeta Carlos Drummond de Andrade, que foi seu

chefe de gabinete. A esse respeito Schwartzman; Bomeny; Costa (2000, p.41) descreveram que nessa amizade era “como se Capanema fizesse a política de Drummond, e este realizasse as ambições intelectuais do chefe e amigo”. Além disso, havia uma conexão pessoal de amizade entre as famílias de Portinari, Mário de Andrade, Gilberto Freire⁸⁸ e Capanema.

Capanema recebeu também a colaboração de Rodrigo Melo Franco de Andrade, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Heitor Villa-Lobos e Manuel Bandeira, entre outros representantes da cultura, da literatura e da música nacionais.

Gomes, em seu estudo sobre o ministro Capanema, nos chama atenção para uma questão importante sobre a atuação de Capanema, no sentido de como foi “possível articular um *locus* político tão importante para um regime ditatorial como o Estado Novo, com um número tão significativo de intelectuais que efetivamente cobriam espectros ideológicos claramente diferenciados e até antagônicos à orientação política dominante” (2000, p.15).

Nessa rede de sociabilidade entre os intelectuais e Capanema era imprescindível estabelecer contatos com o meio intelectual, da mesma maneira que era interessante para os intelectuais participar desse novo espaço que se abria, pois oferecia oportunidades financeiras, além de prestígio social e cultural. Como destacado por Gomes (2000) esse contexto possibilitava uma variedade de relações que envolvia intelectuais mais ou menos simpáticos à Vargas, vez que a oposição aberta não era permitida. Nesse sentido, Capanema buscou consolidar ao mesmo tempo uma imagem de político e de intelectual.

Gomes, no seu estudo sobre a rede de sociabilidade de Capanema com os intelectuais destacou que,

A imagem de Capanema que emerge das cartas é a de um político que não quer abandonar a identidade intelectual, mantendo-se como um conhecedor e apreciador das artes e um leitor assíduo e preocupado com publicações literárias e pedagógicas [...]. Nas cartas ele aparece como um “igual” ante os intelectuais, mas dele se distancia como ministro, pois é ele

⁸⁸ Gilberto Freire faria oposição a Vargas, em fins do Estado Novo, através da União Democrática Nacional (UDN). No entanto, suas relações com Capanema continuaram inalteradas (GOMES, 2000).

quem dispõe dos maiores recursos de poder para implementar iniciativas e, hierarquicamente, está em posição única (2000, p.44).

Por meio dessa tessitura política engendrada por Capanema podemos afirmar que ele movia-se muito mais pelas contingências do dia a dia, em uma estratégia de conciliação, acúmulo e conservação do poder. Essa forma de movimentação política parece ter contribuído para o sucesso de Capanema num território tão cheio de armadilhas como o da política.

Desde o início de sua gestão, procurou evidenciar que as suas ações no ministério não deveriam se restringir às ações políticas e educacionais, ou de assistência à saúde, mas deveria, de acordo com Williams (2000), abarcar a 'cultura brasileira'. Tanto que no ano de 1935 ele propôs a Getúlio Vargas que o Ministério da Educação e Saúde passasse a denominar-se Ministério da Cultura Nacional, justificando que essa nova denominação seria mais adequada "aos empreendimentos culturais de formação do corpo, do espírito e da alma dos brasileiros, de responsabilidade daquela pasta" (WILLIAMS, 2000, p.251). Entretanto, essa proposta de Capanema nunca se concretizou, mesmo assim destinou recursos públicos significativos para o incentivo da produção cultural.

Para, além disso, ainda no ano de 1935, Gustavo Capanema, procurou implementar uma reforma do Ministério, com o objetivo de adequá-lo às exigências da Constituição de 1934. Além do interesse em aumentar os seus próprios poderes, procurou tornar mais ágeis os procedimentos administrativos. Nesta perspectiva, o Serviço de Radiodifusão Educativa e o Instituto Nacional de Cinema Educativo, já existentes, foram oficialmente colocados na esfera do Ministério de Educação e Saúde⁸⁹. Esses meios de comunicação serviam como instrumento para a difusão do sentimento patriótico na população.

⁸⁹ Em 10 de julho de 1934, aprofundando os cuidados com a problemática da propaganda do governo, remodelou o DOP transformando-o no Departamento de Propaganda e Difusão Cultural (DPDC). Esse novo órgão teve como meta aperfeiçoar o uso do cinema e de outros meios de difusão na disseminação da ideologia estadonovista. Segundo Tomain (2004, p.99), essa decisão desagradou o ministro Gustavo Capanema, que desde a obrigatoriedade da exibição dos complementos nacionais, promulgada pelo decreto-lei de 1932, vivia a expectativa da criação de um organismo técnico dentro do Ministério da Educação e Saúde, que fosse responsável pela atividade cinematográfica. A criação do DPDC, subordinando o órgão ao Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores, liquidou o sonho de Capanema com relação ao controle da exibição dos filmes. Mais tarde, no bojo da reforma do Ministério da Educação e Saúde, em janeiro de 1937, Capanema foi

Em discurso pronunciado em 1934 Vargas declarou:

Associando ao cinema o rádio e o culto racional dos desportos, completará o governo um sistema articulado de educação mental, moral e higiênica, dotando o Brasil dos instrumentos imprescindíveis à preparação de uma raça empreendedora, resistente e varonil. E a raça que assim se formar será digna do patrimônio invejável que recebeu (VARGAS, *apud* HORTA, 1994, p.147).

Essa incorporação, entretanto, não foi tranquila. De acordo com Schwartzman; Bomeny; Costa (2000, p.106), Capanema teve de fazer uma longa exposição de motivos a Vargas, tratando de preservar sua atuação na área de radiodifusão educativa, contra as pretensões do Ministério da Justiça (sob a direção de Francisco Campos) de incorporar esse órgão sob seu poder, uma vez que esse ministério já administrava o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP).



FIGURA 19 - IMAGEM DE "OBRA GETULIANA" UMA REVISTA PREPARADA POR GUSTAVO CAPANEMA, NOS MOLDES GERMÂNICOS DA ÉPOCA, TRABALHO QUE CAPANEMA COORDENOU DO DIP: FOI FINALIZADO, MAS NÃO EDITADO
FONTE: FUNDAÇÃO CINEMATECA BRASILEIRA *APUD* FREIRE (2011), p. 67

Mais tarde, (em 1939), o DIP ficou subordinado diretamente à Presidência da República, que visou dirimir as disputas existentes entre o Ministério da Justiça de Francisco Campos e o Ministério da Educação e Saúde de Gustavo Capanema. A missão do DIP era "elucidar a opinião pública sobre as diretrizes doutrinárias do regime, além de atuar como organismo de serviço de informação dos ministérios e instituições públicas e privadas e até como

parcialmente atendido com a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (FREIRE, 2011, p.48).

promotor de inúmeras e variadas iniciativas culturais voltadas para a valorização do sentimento patriótico” (FREIRE, 2011, p.43). Além disso, o DIP exerceu forte censura sobre a imprensa, o teatro, o cinema, e sobre outras atividades culturais. A propaganda executada tendo como foco a figura de Getúlio Vargas produziu cinema, radiodifusão, folhetos, revistas, cartazes, programas de rádio, noticiários, documentários entre outros.

Ainda nas palavras de Freire (2011, p.48, 49)

O DIP ficou com a responsabilidade de centralizar, coordenar orientar e superintender a propaganda nacional interna e externa. O decreto-lei determinou também a criação de Departamentos Estaduais de Imprensa e Propaganda – DEIPS, subordinados ao DIP, com função auxiliar. Deste modo, estavam organicamente ligadas ao governo as mais diversas expressões e manifestações culturais e artísticas, o que para Tomain (2004, p.17) não sinalizava apenas uma instrumentação de vigília da sociedade, mas também uma forma de elaboração de uma identidade nacional. Assim, “seja por meio do rádio, do cinema, da música ou da imprensa o Estado estaria presente em todo o território nacional, difundia-se uma única imagem: o Estado Novo”.

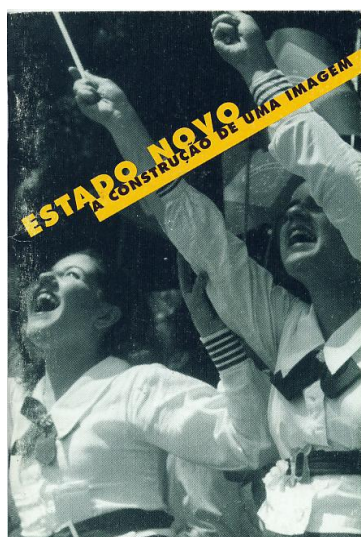


FIGURA 20 - IMAGEM DE “OBRA GETULIANA” UMA REVISTA PREPARADA POR GUSTAVO CAPANEMA, NOS MOLDES GERMÂNICOS DA ÉPOCA, TRABALHO QUE CAPANEMA COORDENOU DO DIP: FOI FINALIZADO, MAS NÃO EDITADO - CAPA DO CATÁLOGO DA EXPOSIÇÃO - ESTADO NOVO: A CONSTRUÇÃO DE UMA IMAGEM

FONTE: FUNDAÇÃO CINEMATECA BRASILEIRA APUD FREIRE (2011), p.17

Em janeiro de 1936, Gustavo Capanema reformou o Conselho Nacional de Educação, criado em 1931 pela Reforma Francisco Campos. A reforma visou adequá-lo à função de elaborar o Plano Nacional de Educação que lhe foi atribuído pela Constituição de 1934. Na sessão de instalação dos trabalhos do

novo Conselho, convocado pelo ministro, este pronunciou um discurso no qual traçou as linhas gerais da tarefa que deveria ser realizada pelos conselheiros. Tratava-se, segundo Capanema, de uma missão difícil:

Difícil é a tarefa que ides realizar. Efetivamente, é a primeira vez que se vai fazer em nosso país, uma lei de conjunto sobre a educação. Do ensino superior temos leis diversas, cada uma sobre determinada parte do assunto. Temos uma lei do ensino secundário, mas modificada parcialmente por outras leis. O ensino primário é regulado nos estados e no Distrito Federal, por legislações autônomas, cada qual diferente das outras, na estrutura e no valor. Do ensino profissional, de tão formidável importância, não possuímos, rigorosamente falando, aqui e ali, senão leis parciais e imperfeitas. Sobre a educação extraescolar não temos nenhuma lei de conjunto. Sobre outros numerosos e importantes aspectos do problema educacional, falta-nos a devida legislação (CAPANEMA, *apud* HORTA, 2010, p.23).

De acordo com o ministro, o ensino superior precisava ser ampliado e melhorado; deveria subir de padrão, “fazendo-se, nos colégios, com maior rigor, não só o aprendizado das ciências, mas também o estudo das velhas, altas e egrégias humanidades”. De acordo com Clarice Nunes o projeto educacional de Gustavo Capanema era um *projeto repartido de educação* encaminhado por Francisco Campos e endossado pelos intelectuais católicos. Essa proposta de educação criava duas redes de escolarização:

a rede primária profissional, na qual se incluíam o ensino primário, o ensino técnico e a formação de professores para o ensino básico. E a rede secundária superior, que preparava, nas palavras do próprio Capanema, as individualidades condutoras, as elites (NUNES, 2001, p.103).

Em setembro de 1938, encaminhou ao presidente um projeto de decreto-lei criando, no Ministério da Educação, um Conselho Nacional de Cultura, composto de quatro câmaras: câmara de ciência pura e aplicada, câmara de literatura, câmara de arte e história e câmara de música e teatro.

Desse modo, como aponta Horta (2010) o Conselho Nacional de Cultura foi criado pelo Decreto-lei n. 526, de 1/07/1938, como órgão de coordenação de todas as atividades relacionadas ao desenvolvimento cultural, realizadas

pelo Ministério da Educação e Saúde ou sob o seu controle ou domínio. De acordo com o decreto, o desenvolvimento cultural abrangia um amplo leque de atividades:

a) a produção filosófica, científica e literária; b) o cultivo das artes; c) a conservação do patrimônio cultural (patrimônio histórico, artístico, documentário, bibliográfico etc.); d) o intercâmbio intelectual; e) a difusão cultural entre as massas através dos diferentes processos de penetração espiritual (o livro, o rádio, o teatro, o cinema etc.); f) a propaganda e a campanha em favor das causas patrióticas ou humanitárias; g) a educação cívica através de toda sorte de demonstrações coletivas h) a educação física (ginástica e esportes); i) a recreação individual ou coletiva. Ao que tudo indica, porém, este Conselho não chegou a ser instalado. (HORTA, 2010, p.21)

Ainda nesse mesmo ano de 1938, pelo Decreto-lei n. 580, de 30 de junho, foi organizado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos teria a competência de:

a) organizar documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas; b) manter intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do país e do estrangeiro; c) promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes à organização do ensino, bem como sobre os vários métodos e processos pedagógicos; d) promover investigações no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente ao problema da orientação e seleção profissional; e) prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente desta, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos; f) divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógicas (HORTA, 2010, p.23).

No que se refere ao ensino superior o ministro criou em julho de 1937 a Universidade do Rio de Janeiro, que mais tarde transformou-se em Universidade do Brasil. Em janeiro de 1939 foi a ela legalmente incorporada a Universidade do Distrito Federal (UDF), criada por Anísio Teixeira em 1931. Em

abril de 1939, foi organizada a Faculdade Nacional de Filosofia (Decreto-lei n. 1190, de 4/4/1939), para onde foram transferidos os cursos da extinta UDF. Ainda em abril de 1939, foi então criada na Universidade do Brasil e a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (Decreto-lei n. 1212, de 17/4/1939) (HORTA, 2010, p.25).

A incorporação da Universidade do Distrito Federal à Universidade do Brasil, determinada pelo Decreto-lei n. 1063, de 20 de janeiro de 1939, foi justificada na Exposição de Motivos encaminhada por Capanema ao presidente, em 28 de junho de 1938. Para Horta, o fim da Universidade do Distrito Federal representou mais uma iniciativa do ministro no sentido de reduzir ainda mais o poder de Anísio Teixeira nos rumos da educação brasileira. Nesse sentido, a igreja, representada pela figura de Alceu Amoroso Lima, teve parte ativa nesse processo de solapamento político de Anísio Teixeira.

De acordo com o Decreto-lei que criou a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, as finalidades desta eram de:

a) formar pessoal técnico em educação física e desportos; b) imprimir ao ensino da educação física e dos desportos, em todo o país, unidade teórica e prática; c) difundir, de modo geral, conhecimentos relativos à educação física e aos desportos; d) realizar pesquisas sobre a educação física e os desportos, indicando os métodos mais adequados à sua prática no país (HORTA, 2010, p.29).

Por solicitação de Capanema, os militares participaram ativamente na organização desta escola e assumiram a sua direção, procurando orientá-la de acordo com o modelo da Escola de Educação Física do Exército.

No campo da cultura, a gestão de Capanema assinalou a criação de três órgãos de destacada atuação ao longo de todo o Estado Novo:

O Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Decreto-lei n. 25, de 30/11/1937), o Serviço Nacional de Teatro (Decreto-lei n. 92, de 21/12/1937) e o Instituto Nacional do Livro (Decreto-lei n. 93, de 21/12/1937). Ainda durante sua

gestão foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (Decreto-lei n. 4993, de 28/11/1942) (HORTA, 2010, p.30)⁹⁰.

Nas letras e nas artes plásticas, Capanema, assessorado por seu chefe de gabinete, o poeta Carlos Drummond de Andrade, cercou-se de uma equipe diversificada, composta por Mário de Andrade, Cândido Portinari, Villa-Lobos, Lúcio Costa, Afonso Arinos de Melo Franco e Rodrigo Melo Franco de Andrade. Essa equipe, bem como o projeto de construção do edifício-sede do Ministério, eram sinais inequívocos da abertura do governo Vargas, que ademais se propagava como desenvolvimentista e moderno, e do próprio ministro Capanema em relação à arte moderna.

Essa composição possibilitava,

O alargamento dos corredores para um tráfego mais arejado das ideias, pelas ações do Ministério da Educação e Saúde, permitiu o encontro de ideais comuns voltados para a valorização do homem e sua integração social. Apenas como exemplo desse somatório de tendências, pode-se lembrar o rebatimento das aspirações do trabalhismo nos murais de Portinari no Palácio da Cultura da cidade do Rio de Janeiro ou ainda a representação escultórica de Bruno Giorgi para a juventude brasileira, criada para ornamentar o mesmo Palácio da Cultura e que deixa vislumbrar, ou mesmo antever, a materialização do conceito de novo homem ou novo espírito promulgado pelos mentores estadonovistas (FREIRE, 2011, p.42).

Além de todos esses desfechos, o período que antecede e o que se seguiria imediatamente à proclamação do Estado Novo foram marcados pela disputa entre Francisco Campos e Gustavo Capanema em torno do Ministério da Educação. Foi igualmente o momento em que todos aqueles que detinham poder decisório nos órgãos federais e estaduais de educação tiveram que se definir ou manifestar sua disposição de trabalhar no sentido de colocar o sistema de ensino a serviço do regime autoritário que acabava de ser instaurado ou afastar-se.

⁹⁰ Para maiores detalhes sobre esses órgãos ver: Schwartzman; Bomeny; Costa (2000) .

3.2 O ENSINO SECUNDÁRIO NAS CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO (VI – VIII)

A VI CNE foi realizada na cidade de Fortaleza no ano de 1934, mas antes de avançarmos para a análise desse material é importante advertir que não logrou sucesso nossa tentativa de localizar nos arquivos da ABE as teses da VI CNE. O material obtido no arquivo é bastante escasso. Nos documentos reunidos localizamos apenas duas teses que tratam do ensino secundário (uma do abeano Mello Leitão e a outra do professor Adalberto Menezes de Oliveira, da Escola Politécnica do Rio de Janeiro), e é a partir dessas teses que abordaremos o que foi discutido nesse evento na seção do ensino secundário.

As teses da seção de ensino secundário do evento sob a direção de A. Almeida Júnior, representante de São Paulo e Guilherme A. Ribeiro, representante do Pará, deveriam responder à questão: *Qual o melhor meio de avaliar o aproveitamento dos alunos no curso secundário?* Mello Leitão, membro da ABE e representante dessa instituição no Conselho Nacional de Educação nesse ano, argumentou que,

Dos problemas que se prendem ao ensino, nenhum é mais importante que esse do aproveitamento dos alunos, por isso que em torno dele guiam todos os outros: horário, programas, métodos que tem por escopo final esse – o aproveitamento, que dirá de modo eloquente de sua eficiência. Tanto que todos os nossos reformadores em seus planos sempre dedicam especial capítulo aos exames (e de outro processo não sabem), seu modo de execução, seu valor maior ou menor, a influência das medidas sobre os mesmos, a constituição das bancas examinadoras, a maior ou menor independência (ou licença) dos institutos particulares (LEITÃO, TESES VI CNE, p.1, 1934).

Mello Leitão via os exames preparatórios como uma “substituição ao velho termo humanidades”, que estava arraigada como ‘erva daninha’ na ‘falta de consciência da população’. Segundo ele, se o povo não fosse se tornar “‘doutor’ não viam o porquê de fazer ensino secundário, e se o fizessem

deveriam necessariamente se formar ‘doutor’” (LEITÃO, TESES VI CNE, p.3, 1934).

Para Leitão não era por meio de provas finais que se averiguaria o real aproveitamento dos alunos, mas sim durante todo o ano escolar, com uma sequência de provas e trabalhos práticos. De acordo com essa interpretação, os professores Adalberto Menezes de Oliveira e Francisco Venâncio Filho, ambos da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, argumentaram que era necessário suprimir definitivamente os exames orais e práticos do final de ano, e diminuir o número de provas dos exames parciais, pois, de acordo com eles, a maioria das escolas não realizava adequadamente esses exames por falta de fiscalização adequada e de profissionais qualificados para exercer essa função, além do grande comércio que havia desses exames.

Para Mello Leitão, a elevação do número da população escolar secundária trouxe consequências significativas na ordem de organização e formação das bancas examinadoras, pois,

quase todos eram escolhidos [os examinadores] fora da carreira pedagógica: literatos, jornalistas, senhoras a amparar, pessoas que não tinham a menor noção do ensino, muitas sem uma só prova de capacidade, nem mesmo o exame das humanidades do seu tempo de adolescentes. A essa incapacidade técnica junta-se quase sempre a displicência de alguns, a velhice de outros, (...) e aí temos reinstalado, em grau ainda mais baixo, o exercício dos equiparados, fazendo do ensino básico, do ensino que marcará a cultura média do povo, a melhor fonte de renda, meio de rapidamente enriquecer (LEITÃO, TESES VI CNE, p.4, 1934).

A partir dos muitos problemas apontados no ensino secundário, Carneiro Leão, citado por Mello Leitão, argumentou que o “curso secundário é uma deformação física, moral e social”. Física porque durante o curso não se cuidava direito nem da educação física e nem da higiene; mental porque as “nações que se ministram eram, de ordinário, aprendidas de cor, conservadas de memória, despersonalizadas”; moral porque se criava “uma caricatura de saber e um luxo de frases feitas, além do regime alarmante da cola”; social porque voltava “acintosamente as costas às realidades sociais presentes”.

Para Frota Pessoa, o problema principal encontrava-se na fiscalização, “a lei deveria ter criado um órgão de fiscalização severíssimo que não permitisse as burlas e as fraudes que têm culminado nestes últimos anos”.

Nesse sentido, Mello Leitão destacou que: “nunca será em provas finais que iremos apurar o aproveitamento dos alunos, mas que essa apreciação tem de ser feita desde o começo, em provas repetidas, em trabalhos práticos, em temas e problemas constantes” (LEITÃO, TESES VI CNE, p.5, 1934). Além disso, ele sugeriu que as escolas brasileiras deveriam adotar o modelo uruguaio de avaliação dos alunos. Por este modelo deveria se reunir três vezes por ano o corpo docente sob a presidência do diretor, e em presença do fiscal para “julgarem os seus alunos”. O professor, de posse da nota de seus alunos, tecia comentários sobre as notas dos mesmos classificando-as como *ótima*, *boa*, *regular* e *deficiente*. A primeira reunião deveria ser mais informativa do que de sanção, dessa maneira, seria permitida a continuação do curso para alunos com “resultado medíocre”, mas o aluno seria chamado à presença do diretor que lhe advertiria com a nota esperada. Nas outras duas reuniões só seria permitido ao aluno continuar o curso (na mesma série ou, por promoção, na série superior) ao que tivesse nota boa e deficiente em até duas matérias. Desse modo, cada professor deveria justificar sua nota, dar parecer sobre o comportamento do aluno em sua aula, cabendo-lhe o voto à promoção, nos casos de resultado limite.

Desse modo, as conclusões das teses referentes ao melhor meio de avaliar o aproveitamento dos alunos apresentaram as seguintes sugestões:

- Supressão do exame final oral ou prático-oral;
- Redução do número de provas parciais a três provas apenas, sendo a última realizada após o encerramento das aulas;
- Calcular a nota final em cada disciplina a partir de todo o trabalho escolar realizado a cada mês, as quais deveriam traduzir o progresso da formação intelectual do aluno;
- Criação de Instituto de Educação para a formação de professores secundários;
- Divisão do curso secundário em dois ciclos: um fundamental de quatro anos, e outro, complementar de três anos, este último

variável, com a carreira a seguir procedido de testes vocacionais;

- Os exames poderiam ser realizados em qualquer época. Por isso, cada instituto oficial deveria ter uma banca examinadora permanente.

Essas sugestões apontadas deveriam levar em consideração a realidade educacional daquele contexto.

Logo após a reforma educacional de Francisco Campos, a demanda do ensino secundário passou a crescer significativamente, indiscutivelmente relacionado com as modificações que se operavam na vida nacional, que resultou nas mudanças da fisionomia social, econômica e demográfica do país. De acordo com Bastos Silva (1969, p.302) “a transformação estrutural da economia no sentido da industrialização, acompanhada do aumento da renda nacional e refletida na crescente concentração urbana e ampliação das oportunidades de trabalho, foram fatores claramente relacionados com a expansão desse ensino”.

A população urbana passou de 10% em 1920 para 36,2% em 1940, assim a matrícula geral de alunos no primeiro ano do primeiro ciclo do ensino secundário no Brasil no ano de 1933 era de 66.420 alunos, portanto, como a média era de 400 estabelecimentos de ensino secundário, cada um possuía por volta de 166 matriculados. Essas taxas de matrículas continuaram a crescer de forma bastante acelerada no decorrer dos próximos anos (BASTOS SILVA, 1969, p.308).

Se de um lado esse acréscimo era bastante positivo, por outro acarretou problemas de diversas ordens, um dos mais sintomáticos era a falta de professores qualificados para a função. Muitos deles assumiam aulas em dois ou mais cursos no mesmo estabelecimento, tendo como formação apenas o curso normal. Desse modo, para a maioria das disciplinas do currículo não havia professor formado na área.

O incremento no número de matriculados no ensino secundário trouxe a inevitável heterogenia, seja do ponto de vista do preparo escolar anterior, seja do ponto de vista da maturidade psicológica para a aprendizagem acadêmica. De acordo com Bastos Silva, a seleção inadequada dos alunos para o ensino

secundário fez com que ingressassem nesse nível de ensino alunos bastante jovens juntamente com mais maduros, uns com boa preparação anterior, outros com formação precária. A soma desse cenário com a má preparação do corpo docente fez com que esse nível de ensino perdesse o seu “caráter socialmente seletivo”, assim,

aprofundaram-se na população escolar as disparidades de níveis sociais com a decorrência de a crescente heterogeneidade de condições extraescolares, de motivação, de experiência cultural e de maturidade psicológica (BASTOS SILVA, 1969, p.323).

Esse ensino passou a ser seletivo no pior sentido da expressão, pois, além de selecionar seus alunos a partir de precário exame de admissão, vários outros fatores contribuíram para a evasão ou a repetência escolar de um grande número de jovens matriculados no ensino secundário como: ausência de motivação, adequada orientação educacional, precária formação escolar, fatores econômicos entre outros.

Ainda no espaço desse evento os conferencistas decidiram que o VII CNE seria realizado em janeiro de 1935, no Estado da Bahia. No entanto, depois de muito se debater sobre o evento na ABE, decidiu-se que o melhor seria realizar o evento no Rio de Janeiro. Na ocasião, Afrânio Peixoto, como presidente da ABE, consultou o governador do Distrito Federal, Pedro Ernesto, perguntou se lhe era conveniente patrocinar a realização do VII CNE naquela cidade. A resposta foi relatada da seguinte forma nas atas da ABE:

A resposta continha a mais cordial aceitação do convite, e não tardaram as providencias do governo do Distrito para que as demonstrações do congresso tivessem o maior brilho, principalmente as que diziam respeito aos estabelecimentos de instrução pública municipais (ANAIS DO VII CNE, p.7, 1935).

O ministro Gustavo Capanema, “também prometeu todo o apoio à iniciativa da ABE, aceitando o Ministro, ao mesmo tempo, o convite que lhe era feito para pronunciar o discurso inaugural do congresso” (ANAIS DO VII CNE, p.7, 1935). Também se relatou que o Diretor Nacional de Educação Paulo Assis Ribeiro prestou significativa cooperação aos organizadores do evento. De

fato, todo esse apoio, do governo federal, do governo do Rio de Janeiro e das diferentes entidades envolvidas com a educação e educação física buscavam dar visibilidade nacional às suas realizações e inovações em curso na Capital, além de assegurar o consenso da sociedade civil. Nesse interesse, o Estado luta por hegemonia, ou seja, luta para conquistar aliados para seus projetos e construir, neste cenário, um consenso e uma direção comum.

Partindo dessa prerrogativa, a ABE adotou a sugestão apresentada pela seção de Educação Física do Departamento do Rio de Janeiro, por meio do seu presidente Renato Pacheco, para que o evento fosse dedicado principalmente aos problemas da Educação Física. Depois de debatido amplamente o assunto por Renato Pacheco, Gustavo Lessa, Arthur Moses, Menezes de Oliveira, Lafayette Cortes, resolveu-se que o próximo congresso seria dedicado ao estudo da higiene e educação física. De fato, na sessão do Conselho Diretor da ABE de 21 de janeiro de 1935, concluiu-se que o tema do VII CNE seria a “Educação Física e Higiene”, a ser realizado no Rio de Janeiro, e 22 de junho a 7 de julho de 1935.

Na ata de sessão inaugural do VII CNE consta o seguinte relato:

A sessão inaugural se realizou no Teatro Municipal, sob a presidência do Dr. Getúlio Vargas, Presidente da República. Vossa excelência estava ladeado do Dr. Gustavo Capanema, Ministro da Educação, Dr. Pedro Ernesto, Prefeito do Distrito Federal, Dr. Anísio Teixeira, Coronel Newton Cavalcanti, General Pantaleão Pessoa, Dr. Lourenço Filho, Dr. Paulo de Assis Ribeiro, D. Branca Fialho, Drs. Celso Kelly, Fernando de Azevedo, Olinto de Oliveira, Renato Pacheco, Antonio Luiz de Barros Barreto e Nóbrega da Cunha (ANAI DO VII CNE, p.17, 1935).

Esse evento contou com a participação e colaboração direta de Getúlio Vargas e Gustavo Capanema, além de autoridades estaduais e municipais. Teve como tema central “Educação Física e Higiene”, desse modo, as discussões sobre ensino secundário nesse evento não foram abordadas.

O VIII CNE realizou-se em Goiânia, de 18 a 28 de junho de 1942. Teve como tema principal: “a educação primária e educação primária rural – objetivos e organização”. Como se nota, as questões sobre ensino secundário não foram abordadas nesse evento.

3.3 O INQUÉRITO SOBRE A EDUCAÇÃO NACIONAL E O POSICIONAMENTO DA ABE

Em janeiro de 1936, o ministro Gustavo Capanema organizou um inquérito sobre educação com vistas à elaboração do Plano Nacional de Educação. Porém, na IV Conferência Nacional de Educação organizada pela ABE em 1931, no seu discurso de abertura Gustavo Capanema já anunciava o desejo da realização desse plano, e destacou os princípios que deveriam embasá-lo, como vimos no primeiro capítulo deste trabalho.

Apesar de Amoroso Lima não concordar com a participação dos intelectuais adeptos ao ensino laico nas decisões educacionais, entre os convidados para a elaboração do inquérito estavam: Lourenço Filho, Júlio de Mesquita Filho, Almeida Júnior e Noemi Silveira, que assinaram o Manifesto da Educação Nova em 1932.

Este inquérito foi elaborado em forma de um extenso questionário a ser respondido por professores, estudantes, jornalistas, escritores, cientistas, sacerdotes e políticos. O questionário foi impresso pela Imprensa Nacional sob a forma de livreto com o título *Questionário para um inquérito*. Esse questionário era composto de 213 perguntas, que inquiriam sobre vários aspectos do ensino, tais como: princípios, finalidades, sentido, organização, administração, burocracia, conteúdo, didática, metodologia, disciplina, engenharia, entre outros.

As perguntas, de acordo com Schwartzman; Bomeny; Costa (2000, p.193), revelavam a preocupação em refletir o debate corrente, e a intenção de “fixar interpretações para alguns artigos polêmicos da Constituição de 1934 que poderiam afetar a ação educativa”. Todavia esse inquérito,

reavivaria o debate em torno do monopólio oficial do ensino, da escola secundária única, do ensino religioso, do espírito da Constituição de 34, da finalidade da educação. Em seu conjunto parecia preocupar-se menos em traçar as diretrizes gerais para a educação, como estava previsto pela

Constituição, e muito mais em definir condições e procedimentos que permitissem à União o total controle, fiscalização e direção da ação educacional em todo o país. Parecia pretender definir não as diretrizes gerais para a educação, mas um código, no sentido jurídico do termo. As primeiras perguntas indagavam sobre definição, compreensão e duração do Plano Nacional de Educação, e dos princípios que deveriam orientá-lo. Indagavam sobre o papel dos principais agentes educacionais, âmbito da sua competência e limites do plano (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p.194).

As respostas não refletiam somente posições de princípios, mas também os interesses e os recursos disponíveis de cada um. Ainda na interpretação de Schwartzman; Bomeny; Costa (2000, p.194) muitos dos representantes da Escola Nova, por exemplo, “apoiavam enfaticamente as pretensões de centralização e controle governamental da educação em nome da democratização do ensino, da cultura e da igualdade social. Tal centralização lhes permitiria, caso mantivessem as posições que haviam ocupado no sistema educacional, levar à frente seus projetos”. O ministério parecia preocupado, principalmente, em montar sua máquina burocrática, que lhe permitisse centralizar, coordenar e controlar a educação em todo o território nacional. A Igreja Católica, responsável por grande número das escolas privadas do país, via com receio a subordinação da educação ao Estado, propondo, em seu lugar, a total liberdade de ensino e a autonomia das escolas. Da escola única ela diria ser uma “tentativa de emburguesamento do operariado compulsando os mais capazes numa classe de intelectuais técnicos e universitários”. Propunha como alternativa cursos secundários paralelos com “‘oportunas pontes de transferência’, como meio de elevar cada classe, ou melhor, cada grupo hierárquico social dentro de sua própria e insubstituível competência”. Ficava explícita, assim, uma de suas grandes divergências com o movimento da Escola Nova: enquanto esta via na educação um instrumento de superação das desigualdades sociais, a Igreja a percebia com a finalidade de adaptação dos desiguais a uma ordem social naturalmente hierárquica.

No entanto, de acordo com os estudos de Baía Horta (1994, nota 44, p.195), buscava-se principalmente responder à questão: “quais os princípios

especiais que deveriam orientar a educação, em todo o país, de maneira que ela servisse à segurança e a ordem, à continuidade e ao progresso da nação brasileira?”.

Nesse documento, transparecia uma concepção da educação como um instrumento para a preservação da ordem. Para reforçar essa intenção, a instrução moral e a educação cívica seriam utilizadas para formar o senso de responsabilidade da nação brasileira.

A ABE, publicou sua resposta no *O Jornal* de 4 de julho de 1936, além disso, organizou uma série de palestras dentro da instituição a fim de discutir as diretrizes que deveriam permear esse Plano. Na resposta publicada no jornal a ABE iniciou dizendo que:

Procurando responder à honrosa solicitação, o Conselho do mesmo departamento pediu a diferentes consócios que emitissem parecer sobre os pontos que cada qual julgasse no âmbito da sua competência, designando para isso uma comissão especial para se pronunciar sobre o questionário em seu todo (*O JORNAL*, 1936, s/p).

No que se refere às perguntas – Como pode ser definido o Plano Nacional de Educação? E Qual deve ser a sua compreensão? – os abeanos destacaram que houve dois pontos de vista antagônicos, uns achavam que este deveria ser “um verdadeiro código nacional de ensino”, outros “apenas um conjunto de diretrizes”. Mas o ponto de vista que prevaleceu foi que o Plano deveria se constituir apenas como um conjunto de diretrizes.

Para responder ao questionário, os abeanos argumentaram que organizaram um esboço de diretrizes a serem incluídas no plano em forma de artigos inspirados no princípio de “assegurar maior descentralização as decisões sobre o ensino, interpretando-se essa descentralização tanto no sentido **geográfico** como no sentido **funcional**” (*O JORNAL*, 1936, s/p).

Como o esboço da ABE foi escrito em forma de artigos, decidimos organizar um quadro no qual traremos na íntegra os pontos importantes que se referem ao ensino secundário sugerido pelos abeanos:

Pontos principais de discussão	Esboço de Diretrizes a serem incluídas no Plano Nacional de Educação elaborado pela Associação Brasileira de Educação
Organização dos sistemas educacionais	<p>Art. 1 – Na organização dos seus sistemas educacionais, os Estados e o Distrito Federal gozarão de plena autonomia, ressalvados os princípios constitucionais e as diretrizes traçadas na presente lei.</p> <p>Art. 4 – A matrícula nos estabelecimentos de ensino será limitada a sua capacidade didática, dependendo esta, não só das condições materiais de instalação, como da proporção do pessoal docente em relação ao discente.</p>
Do reconhecimento federal dos estabelecimentos de ensino secundário	Art. 6 – Do reconhecimento federal dos estabelecimentos de ensino secundário incluído nesses os complementares quer públicos quer particulares criados nos Estados e no Distrito Federal, são as seguintes: (a) exigirem dos candidatos a admissão aos mesmos prova de idade não inferior a 11 anos e prova de terem completado um curso primário com duração mínima de 4 anos ou, em casos especiais, um certificado de exame de admissão, de acordo com os requisitos do Estado; (b) ser de sete anos a duração mínima do curso secundário; (c) ter sido verificado por inspeção conveniente que se acham organizados de acordo com os requisitos estaduais respectivos, aprovados pelo Conselho estadual e pelo Conselho Nacional de Educação.
Do reconhecimento federal das universidades ou de estabelecimentos isolados de ensino superior	Art. 7 – As condições para o reconhecimento desses estabelecimentos quer públicos quer particulares, criados nos Estados e no Distrito Federal, são as seguintes: (a) exigirem para a admissão o certificado do curso em um estabelecimento de ensino secundário oficial ou reconhecido; (b) terem os seus estatutos aprovados pelo conselho estadual respectivo e pelo Conselho Nacional de Educação; (c) ter sido verificado, por inspeção conveniente, que se acham organizados de acordo com os mesmos estatutos.
Ações do Conselho Nacional de Educação	<p>Art. 8 – Dentro de 30 dias após a aprovação dessa lei será nomeado pelo ministro da Educação e Saúde Pública, mediante proposta do diretor do Departamento Nacional de Educação, uma comissão com o fim de estudar as bases da organização material e didática dos estabelecimentos de ensino secundário e superior, federais ou reconhecidos;</p> <p>§ 1 - Os membros dessa comissão que assim desejarem, serão dispensados, no decurso dos trabalhos, de quaisquer outros deveres oficiais que estejam desempenhando, sem perda de vencimentos.</p> <p>§ 2 – As bases acima aludidas, dentro do prazo de seis meses após a nomeação da comissão serão submetidos a aprovação do Congresso Nacional de Educação.</p> <p>Art. 10 – Durante a vigência da presente lei [Reforma Campos], as referidas bases, depois de aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, só poderão ser modificadas parcialmente, e assim mesmo, pelo voto da maioria de dois terços de seus membros.</p> <p>Art. 11 – O Conselho Nacional de Educação, ao examinar as prescrições relativas ao ensino secundário dos Estados e do Distrito Federal e os estatutos das universidades ou dos estabelecimentos de ensino superior submetidos a sua aprovação, observará as reservas do artigo 9 desta lei, e se limitará a verificar: (a) se estão conforme os preceitos constitucionais e legais; (b) se estão de</p>

	acordo com as bases a que se referem os artigos anteriores; (c) se não contém dispositivos manifestamente prejudicial aos interesses do ensino.
Sobre o ensino profissional e inspeção dos estabelecimentos	<p>Art. 14 – As bases do ensino profissional federal serão organizadas por uma comissão cuja composição e funcionamento devem ser regulados pelo mesmo critério estabelecido no art. 8 e seus parágrafos.</p> <p>Art. 15 – de acordo com o § 1 do art. 5 da Constituição Federal os serviços de inspeção dos estabelecimentos de ensino secundário e superior, poderão ser transferidos ao Estado que assim que assim o desejar, mediante acordo entre o governo da União e o Estado.</p> <p>§ 1 – No acordo aludido poderá ser estabelecida uma subvenção federal temporária para custeio do serviço até sua transferência definitiva.</p> <p>§ 2 – A transferência temporária ou definitiva dos serviços não exime o governo federal do dever de fiscalizar em todo o país o desenvolvimento do Plano Nacional de Educação.</p> <p>Art. 16 – Os Estados que não tiverem celebrado acordo com a União sobre o assunto do artigo anterior deverão manter relativamente aos estabelecimentos particulares de ensino, uma inspeção complementar da federal da verificação referida no item (c) do art. 6 e item (c) do art. 7.</p> <p>Art. 17 – Em qualquer hipótese e custeio dos serviços de inspeção ficará a cargo dos governos federal ou estadual, sendo abolidas todas as taxas sobre os estabelecimentos de ensino até agora impostas para este fim.</p>
Do ensino Religioso	<p>Art. 19 – Fica expressamente ressalvada a liberdade do professor público ou particular de aceitar ou não a incumbência de ministrar o ensino religioso.</p> <p>* Este dispositivo vem preencher uma lacuna que se tem verificado em legislação locais sobre ensino religioso, tornando explícito um direito fundamental, o da liberdade de consciência, que, embora garantido pela constituição, pode sofrer deturpação em suas aplicações.</p> <p>Art. 20 – O presente Plano de Educação vigorará por seis anos.</p>

QUADRO 22 - ESBOÇO DE DIRETRIZES PARA O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ELABORADO PELA ABE
 FONTE: QUADRO CONSTRUÍDO PELA PESQUISADORA A PARTIR DA FONTE: O JORNAL, 1936.

Conforme o quadro, vimos que as prescrições organizadas pela ABE, buscavam dar uma organização mais racionalizada para o ensino, no qual o Estado seria seu tutelador, princípios que contradiziam a opinião do grupo católico, além disso, o ensino religioso não deveria ser imposto às escolas, pois dever-se-ia respeitar o princípio da liberdade de consciência.

No entanto, ano de 1937, definido como código, conjunto de princípios e normas o Plano Nacional de Educação, foi encaminhado a Gustavo

Capanema, que o enviaria ao Congresso para aprovação. Em seu artigo primeiro estava previsto que o plano só poderia ser alterado depois de dez anos, era um documento extenso, com 504 artigos ao longo de quase cem páginas. Todavia, Capanema solicitou que esse fosse aprovado na totalidade, a fim de evitar discussões em torno dos princípios adotados.

Esse Plano trazia vários princípios, que foram incorporados mais tarde na reforma do ensino secundário implementada por Gustavo Capanema em 1942. Um dos temas se referia à educação nacional definida com o objetivo de “formar o homem completo, útil à vida social, pelo preparo e aperfeiçoamento de suas faculdades morais e intelectuais e atividades físicas”, sendo tarefa precípua da família e dos poderes públicos.

O ensino religioso, apesar de ser de frequência facultativa ficou assegurado no Plano pelo fato que havia a previsão de que, nas escolas públicas, houvesse acordo entre as autoridades de ensino e as autoridades religiosas competentes, para sua regulamentação. Ficava assim, de fato, garantida a participação da Igreja no ensino religioso das escolas públicas.

A educação moral e cívica deveria ser ministrada em todos os ramos do ensino, sendo que no curso secundário ela ficaria sob responsabilidade do professor de história do Brasil. O ensino secundário nesse plano deveria ter a divisão de dois ciclos, um fundamental, de cinco anos, e outro complementar, de dois anos, que vinham da reforma Francisco Campos.

Consciente das novas oportunidades que se abriam para o país e com o seu projeto autoritário, Vargas lançou mão da educação física e da educação moral e cívica como principais instrumentos para conquistar a aprovação da nação. Nesse sentido estava alinhado com outros países que também estavam à época sob um governo ditatorial, especialmente a Alemanha usou esse binômio educacional. Desse modo, os exercícios físicos, o ensino cívico e os trabalhos deveriam ser obrigatórios nas escolas primárias e secundárias do país de acordo com o plano, este chegava a detalhar o número de horas semanais para o ensino de cada uma das matérias ao longo dos sete anos (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p.201).

Os cursos secundários deveriam ser ministrados por professores catedráticos, escolhidos por concursos rigorosos de títulos e provas, havendo a

previsão de que, uma vez funcionando por cinco anos a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, seu título fosse obrigatório para o ensino secundário.

Conforme (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p.203), no plano o ensino superior recebeu mais espaço do que qualquer outro tópico, “cobrindo 40 páginas e 195 artigos”. As últimas partes do plano falavam sobre o ensino livre, do regime escolar, do regime financeiro, e das disposições transitórias e gerais.

Todavia, o pedido de Capanema quanto a votação do plano na totalidade não foi aceita, pois significaria a renúncia da Câmara de Deputados do seu direito de entrar no mérito dos diversos aspectos do plano. Desse modo, a não aceitação da votação naquele momento, ocasionou o seu arquivamento, pois com a implantação do Estado Novo em 1937, o Congresso foi fechado antes de o plano ser votado.

3.4 A REFORMA GUSTAVO CAPANEMA PARA O ENSINO SECUNDÁRIO (1942)

3.4.1 Finalidades e Organização da Lei Orgânica do Ensino Secundário

Na conjuntura política do Estado Novo, a Constituição de 1937, elaborada por Francisco Campos, atribuiu à União competência para “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da Juventude” (BRASIL, 1937, p.52). Na visão de Francisco Campos, então ministro da Justiça, a educação deveria servir de maneira inquestionável: à religião, à pátria e à família. Essa mesma orientação foi tomada por Gustavo Capanema, que afirmava após a implantação do Estado Novo, a impossibilidade da neutralidade em educação e que o Estado deveria assumir a ‘suprema direção’ da educação em todo o país, não só fixando seus princípios fundamentais, bem como controlando sua execução. Autores como Bento (2008); Horta (2010); sugerem que a reforma do ensino secundário foi

iniciada em 1931 com Campos e concluída por Capanema, além de considerarem Francisco Campos o grande mentor político de Capanema.

Outra faceta significativa da Gestão de Capanema no ministério foi sua íntima aproximação com os setores militantes e conservadores da Igreja Católica, política adotada já em 1931 por Campos. No entanto, Campos tinha em mente que no seu projeto político a Igreja seria apenas uma peça. Capanema tinha em mente a ampliação do papel da Igreja na trajetória política do país, principalmente no que diz respeito às questões pedagógicas vinculadas à educação. Para tanto, contava com o total apoio de Alceu Amoroso Lima.

Nesses termos, a política educacional adotada pelos intelectuais da ABE⁹¹ divulgadores do ensino laico, universal e gratuito é neutralizada pela orientação adotada pela reforma do ensino secundário de 1942, pois como destacou Souza (2008, p.171) essa reforma “recuperou as tradições solapadas pela Reforma Francisco Campos, especialmente a formação humanista e a concepção do ensino secundário como educação das elites”. Além disso, o projeto educacional de Capanema de acordo com Schwartzman; Bomeny; Costa (2000, p.159) pautou-se por inúmeras iniciativas, visando colocar a educação a serviço do projeto autoritário e nacionalista de Getúlio Vargas.

Desse modo, a atuação de Gustavo Capanema voltou-se para reformas parciais, instituindo as chamadas Leis Orgânicas do Ensino⁹². O ensino

⁹¹ Schwartzman; Bomeny; Costa (2000, p.102) declarou que em certa ocasião Capanema tentou convidar Fernando de Azevedo para assumir o cargo de diretor nacional de Educação, mas isso provocou forte reação por parte de Alceu Amoroso Lima que vetou essa indicação, e ainda, argumentou que caso essa nomeação se concretizasse ele se retiraria do Ministério. Dessa forma, passou a indicar uma série de nomes de pessoas que faziam parte das instituições católicas e descrever suas credenciais como “pessoa de grande cultura; de grande moral; de confiança”, entre outros. Dentre alguns nomes citados por Amoroso Lima encontrava-se: “Everardo Backheuser - presidente da Confederação Católica Brasileira de Educação – grande experiência; Isaías Alves – ex diretor de instrução na Bahia, perseguido no Rio, pelo Anísio por ter se oposto ao seu sectarismo”; etc.

⁹² Entre 1942 e 1946 foram instituídas as seguintes reformas: Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-lei n. 4.073, de 30/01/1942); criação do serviço nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI (Decreto-lei n. 4.048, de 22/01/1942); Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei n. 4.244, de 9/4/1942); Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-lei n. 6.141, de 28/12/1943); Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei n. 8.529, de 2/1/1946); criação do serviço nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC (Decretos-lei ns. 8.621 e 8.622, de 10/1/1946); e Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-lei n. 9.613, de 20/8/1946). Ver Romanelli, 1987.

secundário foi reformado em 1942, pela chamada Lei Orgânica do Ensino Secundário (sob o Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942).

Na prática, essa reforma trouxe poucas modificações se comparadas à reforma Francisco Campos, este curso continuou sendo um curso preparatório para o ingresso ao ensino superior, embora Francisco Campos argumentasse que a tarefa da reforma fosse a de resgatar o caráter educativo do ensino secundário eliminando sua configuração como “curso de passagem”.

Na exposição de motivos apresentada ao Decreto-lei 4.244, Gustavo Capanema justificou a sua finalidade como:

O que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas, a bem assim de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e humanística (CAPANEMA, 1942, p.23).

Ainda na sua exposição de motivos, Capanema destacou que o ensino primário tinha por fim, “dar os elementos essenciais da educação patriótica”, enquanto o secundário tinha por finalidade a “formação da consciência patriótica”. Por isso mesmo,

ele deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da pátria, a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disto, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino (CAPANEMA, 1942, p.23).

Gustavo Capanema tinha como objetivo formar uma nação comprometida com a construção da nação, destacando o papel primordial a ser desempenhado pelas elites dirigentes no destino do país. Nesse sentido afirmava:

É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. Ele deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da pátria. (...) de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem o seu destino (CAPANEMA, 1942, p.23, 24).

Na concepção de Capanema o ensino secundário deveria ter um conteúdo essencialmente humanístico, estaria sujeito a procedimentos rígidos de controle de qualidade, e era o único meio de se ter acesso à universidade. Para os alunos que não conseguissem passar pelos exames de admissão para o ensino secundário, restaria a possibilidade de ingressar no ensino industrial, agrícola ou comercial, tipo de formação que prepararia esses indivíduos para o trabalho.

Desse modo, para uma melhor visualização nas mudanças e permanências da reforma Gustavo Capanema, organizamos quadros comparativos que estarão distribuídos ao longo desse texto que trazem dados a fim de comparação sobre a reforma Francisco Campos de 1931 e de Gustavo Capanema de 1942 e a proposta da ABE.

Pontos principais de discussão	Reforma Campos (Decreto-lei 21.241/1932)	Reforma Capanema (Decreto-lei 4.244/1942)	Propostas do departamento de ensino secundário da ABE
Finalidade do ensino secundário	Sua função eminentemente educativa, que consiste, precisamente, no desenvolvimento das faculdades de apreciação, de juízo e de critério, essenciais a todos os ramos da atividade humana, e, particularmente, no treino da inteligência em colocar os problemas nos seus termos exatos e procurar suas soluções mais adequadas.	O que constitui o carácter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e humanística.	* Formar o homem de cultura geral dotado de iniciativa pessoal * Ajustar o indivíduo ao meio em que vai agir

QUADRO 23 - PROPOSTA PARA O ENSINO SECUNDÁRIO: REFORMA FRANCISCO CAMPOS 1931; E REFORMA GUSTAVO CAPANEMA 1942 E PROPOSTA DA ABE
 FONTE: QUADRO CONSTRUÍDO PELA PESQUISADORA A PARTIR DOS DECRETOS-LEI 21.241/1932 E 4.244/1942 E DAS FONTES DA ABE.

Embora Capanema ressaltasse que a finalidade educativa da reforma seria a preparação dos jovens para a vida, as finalidades do ensino na reforma possuía marcadamente as diretrizes do Estado Novo, buscava forjar uma juventude comprometida com a construção da nação. Já a ABE buscava a formação de grupos intermediários entre a elite ilustrada, presente na própria ABE, e a população brasileira. Esses grupos intermediariam o discurso entre ambos, no intuito de que esse extrato intermediário gravasse na mente do povo aquilo que os intelectuais abeanos queriam dizer, além de formar-se para o trabalho.

Dentro desses pressupostos, e para atender a essa finalidade, pelos artigos 2º a 4ª da reforma Gustavo Capanema consagrou-se – assim como na reforma Francisco Campos, bem como na proposta da ABE – a divisão do ensino secundário em dois ciclos: o ginásio, que compreendia um único curso; e, no lugar do antigo curso complementar, um segundo ciclo que compreendia dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico. O curso ginásial com duração de quatro anos e, não mais cinco como na reforma Campos e na

proposta abeana, destinava-se a dar aos adolescentes os elementos fundamentais ao ensino secundário. O curso clássico e o científico passaram a ter duração de três anos e, não mais dois anos, como na reforma Campos. O primeiro curso tinha por finalidade “a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia e acentuado estudo das letras antigas”, o segundo, “um estudo maior das ciências” (BRASIL, 1942, p.5).

Contudo, Capanema argumentou que os dois cursos – o científico e o clássico – não foram pensados como ramos diferentes da vida escolar ou como especialização. Eles atendiam a uma diversificação dos setores do ensino superior, identificando-se como áreas mais afinadas às ciências e áreas mais ligadas às letras.

A diferença que há entre eles, é que no primeiro [o clássico], a formação intelectual dos alunos é marcada por um acentuado estudo das letras antigas, ao passo que, no segundo [o científico], a maior acentuação cultural é proveniente do estudo das ciências. Entretanto, a conclusão tanto de um como de outro dará direito ao ingresso em qualquer modalidade de curso do ensino superior (CAPANEMA, 1942, p.24).

Capanema justificou a adoção desses dois cursos na medida em que, em suas palavras, respeitava a vocação de cada aluno, além de dar continuidade aos seus estudos no segundo ciclo, e ainda, de o aluno poder atingir uma maior maturidade para escolher seu curso universitário.

Pontos principais de discussão	Reforma Campos (Decreto-lei 21.241/1932)	Reforma Capanema (Decreto-lei 4.244/1942)	Propostas do departamento de ensino secundário da ABE
Organização do Ensino	* 1.º ciclo – fundamental (cinco anos): formação geral * 2.º ciclo – complementar (dois anos): direito; medicina, odontologia e farmácia; engenharia e arquitetura	* 1.º ciclo – ginásial (quatro anos): formação geral * 2.º ciclo – complementar (três anos): curso clássico e curso científico	* Tronco de quatro anos – formação geral básica * Ramos de especialização de dois anos em letras, ciências e técnico – preparação para o trabalho * Tronco e ramos não devem ser extensos * Desenvolver a inteligência, apurar o raciocínio e a

			observação, tornando capaz de úteis iniciativas.
--	--	--	--

QUADRO 24 - PROPOSTA PARA O ENSINO SECUNDÁRIO: REFORMA FRANCISCO CAMPOS 1931; E REFORMA GUSTAVO CAPANEMA 1942 E PROPOSTA DA ABE
 FONTE: QUADRO CONSTRUÍDO PELA PESQUISADORA A PARTIR DOS DECRETOS-LEI 21.241/1932 E 4.244/1942 E DAS FONTES DA ABE

A reforma Capanema inovou no sentido de padronizar os tipos de estabelecimentos de ensino secundário. Pelo art. 5º haveria dois tipos: o ginásio e o colégio. O ginásio ministraria o curso de primeiro ciclo, e o colégio, além do curso ginasial, os cursos de segundo ciclo. A reforma de 1942 não foi acompanhada de uma expansão das vagas públicas para o ensino secundário. Um levantamento feito pela Divisão do Ensino Secundário do Ministério em 1939 mostrou que, dos 629 estabelecimentos em todo o país, 530 eram particulares (MARTINS, 2006). Desse modo, como a reforma poderia garantir o controle sobre o cumprimento das exigências legais? A maneira encontrada foi a de se estabelecer um currículo do curso secundário bastante estrito e criar uma estrutura burocrática bastante complexa de inspeção e reconhecimento, que garantisse que o ensino desejado fosse realmente ministrado nessas instituições particulares.

Diante desse quadro, duas categorias de escolas passaram a ser consideradas: as equiparadas e as reconhecidas. Os estabelecimentos equiparados eram aqueles mantidos pelos estados ou pelo Distrito Federal e os estabelecimentos reconhecidos eram aqueles mantidos pelos municípios e pela iniciativa particular.

A reforma Capanema manteve o mesmo processo de reconhecimento adotado pela reforma Francisco Campos, ambos, nesse sentido, desconsideraram na totalidade a proposta da ABE, que considerava a supressão total das instituições equiparadas. Portanto, as escolas que pretendessem obter o reconhecimento deveriam arcar com todas as despesas

processuais, e pedir o reconhecimento junto ao ministério que, durante pelo menos dois anos, acompanharia de perto as atividades desempenhadas pelo estabelecimento de ensino, para depois reconhecê-las como equiparadas ao padrão nacional, que era dado pelo Colégio Pedro II do Rio de Janeiro.

Mas esse padrão rígido e uniforme de “oficialização” foi criticado por Anísio Teixeira:

A oficialização – pelo regime das equiparações – de todo o ensino, particular e público, sob um modelo uniforme e rígido, fiscalizado tão somente nos seus aspectos extrínsecos, não só permite como promove a falta de autenticidade do ensino nacional (TEIXEIRA, apud SILVA, 1955, p.52).

Nesse aspecto, Silva (1955, p.52) concluiu que havia a impossibilidade da padronização, devido à heterogeneidade e diversificação das situações brasileiras, a realização do modelo de modo adequado e eficiente seria substituído pelos arranjos, acomodações, falsificação das listas de professores e equipamentos. Isso fazia com que “o ciclo da inautenticidade real do processo de ensino se fechasse para qualquer movimento de saúde, renovação ou progresso educativo, tendendo antes a agravar os vícios de origem do que remediá-los”.

Pontos principais de discussão	Reforma Campos (Decreto-lei 21.241/1932)	Reforma Capanema (Decreto-lei 4.244/1942)	Propostas do departamento de ensino secundário da ABE
Dos colégios equiparados	<p>Art. 50. Serão oficialmente reconhecidos para o efeito de expedir certificados de habilitação, válidos para os fins legais, aos alunos neles regularmente matriculados, os estabelecimentos de ensino secundário mantidos por governo estadual, municipalidade, associação ou particular, observadas as condições abaixo prescritas.</p> <p>Art. 51. A concessão de que trata o artigo anterior será requerida ao Ministério da Educação e Saúde Pública, que fará examinar em verificação prévia pelo Departamento Nacional do Ensino, as condições do estabelecimento, o qual deverá satisfazer os seguintes requisitos essenciais:</p> <p>I. Dispor de edifício, instalações e material, didático em acordo com as normas estabelecidas pelo Departamento Nacional do Ensino e aprovadas pelo Ministro da Educação e Saúde Pública.</p> <p>II. Ter corpo docente inscrito no registro de professores.</p> <p>III. Manter na sua direção, em exercício efetivo, pessoa de notória competência e irrepreensível conduta moral.</p>	<p>Art. 71. Além dos estabelecimentos de ensino secundário federais, mantidos sob a responsabilidade direta da União, haverá no país duas outras modalidades de estabelecimentos de ensino secundário: os equiparados e os reconhecidos.</p> <p>§ 1º Estabelecimentos de ensino secundário, equiparados serão os mantidos pelos Estados ou pelo Distrito Federal, e que hajam sido autorizados pelo Governo Federal.</p> <p>§ 2º Estabelecimentos de ensino secundário reconhecidos serão os mantidos pelos Municípios ou por pessoa natural ou pessoa jurídica de direito privado, e que hajam sido autorizados pelo Governo Federal.</p> <p>Art. 72. Conceder-se-á a equiparação ou o reconhecimento, mediante prévia verificação, aos estabelecimentos de ensino secundário cuja organização, sob todos os pontos de vista, possua as condições imprescindíveis a um regular e útil funcionamento.</p> <p>Parágrafo único. A equiparação ou o reconhecimento será suspenso ou cassado sempre que o estabelecimento de ensino secundário, por deficiência de organização ou quebra de regime, não</p>	Supressão de institutos equiparados de ensino secundário, que passa a ser mantido integralmente pelo Governo Federal.

	<p>IV. Oferecer garantias financeiras bastantes para o funcionamento durante o período mínimo de dois anos.</p> <p>V. Obedecer à organização didática e ao regime escolar estabelecidos neste decreto.</p>	<p>assegurar as condições de eficiência indispensáveis.</p> <p>Art. 73. Os estabelecimentos de ensino secundário colocados sob administração dos Territórios não poderão validamente funcionar sem prévia autorização do Ministério da Educação.</p> <p>Art. 74. Os estabelecimentos de ensino secundário federais, não incluídos na administração do Ministério da Educação, com este se articularão para fins de cooperação administrativa e pedagógica.</p>	
--	--	--	--

QUADRO 25 - PROPOSTA PARA O ENSINO SECUNDÁRIO: REFORMA FRANCISCO CAMPOS 1931; E REFORMA GUSTAVO CAPANEMA 1942 E PROPOSTA DA ABE
 FONTE: QUADRO CONSTRUÍDO PELA PESQUISADORA A PARTIR DOS DECRETOS-LEI 21.241/1932 E 4.244/1942 E DAS FONTES DA ABE

É interessante destacar que acentuou-se o crescimento do ensino secundário no Brasil. Uma das causas prováveis desse crescimento foi a mudança estrutural na economia brasileira: a industrialização, acompanhada de um aumento da riqueza nacional e refletida na crescente concentração urbana e na maior mobilidade social.

Esses fatores e a tendência expansiva do ensino secundário geraram uma crescente procura pelo ensino secundário em todos os seus ramos. Esse aumento da demanda foi possível por conta da plena utilização da capacidade de matrícula dos estabelecimentos; até mesmo pela superlotação; pela expansão da capacidade de matrícula mediante a ampliação dos prédios ou a multiplicação dos turnos e pela criação de novos estabelecimentos (SILVA, 1955, p.20).

Entre 1933 e 1942, a matrícula cresceu de 159, 2 alunos para 225,0. Ainda, em 1933, das 417 unidades escolares somente 20 (4,7 %) eram de segundo ciclo; em 1942 das 886 unidades escolares 138 (15,5 %) eram cursos colegiais (SILVA, 1955, p.25).

A reforma buscou tornar o sistema de avaliação ainda mais rígido e aprimorado. Foram criados dois tipos de exames – os de suficiência e os de licença. Os de suficiência tinham por finalidade “habilitar o aluno de qualquer série para a promoção imediata e habilitar o aluno da última série para a prestação dos exames de licença” (BRASIL, 1942, p.17). Os exames de suficiência compreendiam duas provas parciais, uma realizada na primeira quinzena de junho, e a outra a partir de 16 de novembro. Haveria ainda uma prova final, que era realizada em dezembro perante a banca examinadora. Essa era oral, exceto para a disciplina de desenho, trabalhos manuais e canto orfeônico, que deveriam ser práticas.

A aprovação em cada disciplina resultava da média ponderada de quatro avaliações: a nota anual de exercícios, as notas da primeira e segunda prova parcial e a nota da prova final. A esses elementos seriam atribuídos, respectivamente, os pesos dois, dois, quatro e dois. (BRASIL, 1942, p.19).

Os exames de licença eram prestados na conclusão dos estudos de primeiro e segundo ciclo, versando sobre todas as matérias estudadas em cada ciclo, e, a nota geral correspondia à média aritmética das notas de todas as disciplinas. Os exames de licença ginasial eram prestados em qualquer estabelecimento de ensino secundário federal, equiparado ou reconhecido, perante banca examinadora constituída pela direção. Para o clássico e científico deveriam ter caráter oficial, serem realizados nos colégios federais e equiparados e nos estabelecimentos oficiais de ensino superior designados por ato Presidencial, e prestados perante banca examinadora, composta por elementos do magistério oficial e designados pelo Ministro da Educação. (BRASIL, 1942, p.21). Na questão das mesas examinadoras é perceptível a aproximação das três propostas.

Pontos principais de discussão	Reforma Campos (Decreto-lei 21.241/1932)	Reforma Capanema (Decreto-lei 4.244/1942)	Propostas do departamento de ensino secundário da ABE
Das mesas examinadoras	<p>A banca examinadora será constituída, no colégio Pedro II, por três professores do mesmo, designados pelo diretor; nos estabelecimentos sob o regime de inspeção, por três professores do respectivo quadro docente sob a fiscalização do inspetor do estabelecimento.</p> <p>Art. 25. O Departamento Nacional do Ensino expedirá instruções que regulem o processo e julgamento dessas provas.</p> <p>Art. 40. Encerrado o período letivo, serão os alunos submetidos a provas finais, que constarão para cada disciplina de prova oral ou prático-oral nas matérias que admitirem trabalhos de laboratórios, e versarão sobre toda a matéria do programa.</p> <p>§ 2.º. A nota da prova final será a média aritmética das notas atribuídas pelos examinadores.</p> <p>§ 3.º. Do julgamento da prova final de cada disciplina será feita uma relação, em duas vias, uma das quais será remetida à inspetoria regional.</p> <p>§ 4.º. No colégio Pedro II e nos estabelecimentos de ensino equiparados a constituição das bancas examinadoras e o processo de julgamento das provas finais obedecerão ao</p>	<p>Dos Exames de Suficiência:</p> <p>Art. 50. Será oral a prova final, salvo as de desenho, trabalhos manuais e canto orfeônico que serão práticas.</p> <p>§ 1º A prova final será prestada perante banca examinadora.</p> <p>§ 2º Haverá duas épocas de prova final. A primeira terá início a 1 de dezembro e a segunda será em fevereiro.</p> <p>Dos Exames de Licença:</p> <p>Art. 61. Os exames de licença serão realizados no decurso dos meses de dezembro e de janeiro.</p> <p>Art. 62. Os exames de licença ginásial poderão ser processados em qualquer estabelecimento de ensino secundário federal, equiparado ou reconhecido, e serão prestados perante bancas examinadoras, constituídas pela respectiva direção.</p> <p>Parágrafo único. E' extensivo aos exames da licença ginásial o preceito do art. 52 desta lei.</p> <p>Art. 63. Os exames de licença clássica e os de licença científica revestir-se-ão de caráter oficial. Serão processados nos colégios federais e equiparados e nos estabelecimentos oficiais de ensino superior, que para essa responsabilidade forem indicados por ato do</p>	<p>* Constituir mesas examinadoras nas instituições oficiais, formadas por docentes oficiais de cada disciplina. Quando criada a Escola Normal Superior, apenas os professores formados nessa instituição poderão ser os examinadores.</p> <p>* Todos os exames serão prestados durante 30 dias úteis, a contar de 16 de novembro, e evitar-se-á tanto quanto possível a segunda época, que a conferência desaconselha.</p> <p>* Para cada grupo de 600 inscrições, haverá uma banca, que funcionará sucessivamente nos vários colégios da região, sendo o presidente sempre um professor de instituto oficial, secundário ou superior.</p> <p>* Existindo duas ou mais bancas da mesma cadeira em uma região, será nomeado um inspetor oficial, que zelará pela uniformidade de critério no julgamento e na matéria examinada.</p> <p>* Reduzir-se-ão os exames gerais para apenas dois: um no fim do 4.º ano, outro no fim do 6.º ano, sendo os demais apenas de promoção.</p>

	disposto nos respectivos regimentos internos.	<p>Presidente da República, e prestados perante bancas examinadoras, compostas, sempre que possível, de elementos do magistério oficial e designadas pelo ministro da Educação.</p> <p>§ 1º Aos exames processados em colégio federal ou equiparado não poderão concorrer os seus próprios alunos, salvo quando não for possível, na respectiva localidade, submetê-los a exames em outro estabelecimento de ensino.</p> <p>§ 2º Não poderá, sob pena de nulidade, ser prestada prova de uma disciplina perante examinador que, no decurso dos estudos de segundo ciclo, a tenha ensinado, no todo ou em parte, ao examinando.</p>	
--	---	--	--

QUADRO 26 - PROPOSTA PARA O ENSINO SECUNDÁRIO: REFORMA FRANCISCO CAMPOS 1931; E REFORMA GUSTAVO CAPANEMA 1942 E PROPOSTA DA ABE
 FONTE: QUADRO CONSTRUÍDO PELA PESQUISADORA A PARTIR DOS DECRETOS-LEI 21.241/1932 E 4.244/1942 E DAS FONTES DA ABE

O registro sistemático do desempenho escolar do aluno deveria ser feito de acordo com o art. 38 na Caderneta Escolar. Nela “seria lançado o histórico escolar, desde o ingresso, com exames de admissão, até a conclusão dos estudos, com a expedição do devido certificado” (BRASIL, 1942, p.15).

Assim como na reforma Francisco Campos, o sistema avaliativo ficou mais rígido, com uma série de provas no decorrer do ano, o que incitava o aluno ao trabalho regular e também a um maior controle por parte do Estado. Além disso, a frequência às aulas continuava obrigatória. O artigo 45 destacou que de abril a novembro, para cada disciplina, o professor deveria lançar uma nota resultante da avaliação dos trabalhos realizados em sala de aula, com valor de zero a cem.

Ainda outras novidades foram implementadas pela reforma: sob o artigo 80 a orientação educacional nas escolas secundárias seria exercida com o objetivo de orientar os alunos nos estudos e na escolha da profissão, dando-lhes esclarecimentos e conselhos. Essa prática, segundo Capanema, foi “inspirada na vida escolar dos Estados Unidos”. E sob o artigo 46 foram instituídos os trabalhos complementares – estes deveriam envolver instituições escolares de caráter cultural e recreativo com o fim de desenvolver nos alunos

a formação do espírito econômico, dos bons sentimentos de camaradagem e sociabilidade, do gênio desportivo, do gosto artístico e literário. Merecerão especial atenção as instituições que tenham por objetivo despertar entre os escolares o interesse pelos problemas nacionais (BRASIL, 1942, p.16).

A educação Física passou a se constituir em prática educativa obrigatória para todos os alunos, até a idade de 21 anos. Também se estabeleceu que as diretrizes pedagógicas para a instrução militar deveriam ser fixadas pelo Ministério da Guerra, essa determinação deixava evidente a relação estreita mantida pelos militares e a educação no governo getulista.

Art. 20 – a educação militar será dada aos alunos do sexo masculino dos estabelecimentos de ensino secundário, ressalvados os casos de incapacidade física. Dar-se-á aos menores de dezesseis anos a instrução premilitar, e a instrução militar aos que estiverem completado essa idade. As diretrizes pedagógicas da instrução premilitar e da instrução militar serão fixadas pelo Ministério da Guerra.

A Educação moral e cívica não figurou como disciplina específica, como previa o Plano Nacional de Educação idealizado, mas a reforma Capanema lhe reservou papel de destaque em todas as disciplinas, no artigo 24 descreve:

A educação moral e cívica não será dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará a cada momento da forma de execução de todos os programas que deem ensejo a esse objetivo, e de um modo geral do próprio processo da vida escolar, que, em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico (BRASIL, 1942, p.11).

Capanema via na educação moral e cívica importância fundamental para a formação do caráter e da consciência patriótica, portanto ela deveria perpassar todas as disciplinas.

Art. 22. Os estabelecimentos de ensino secundário tomarão cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles como base do caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos.

Art. 23. Deverão ser desenvolvidos nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade. Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em mira que é finalidade do ensino secundário formar as individualidades condutoras, pelo que força é desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade (BRASIL, 1942, p.11).

Havia assim uma crença de que a educação poderia mudar, por meio da imputação de valores morais corretos, os destinos do país. Isto fez da educação nesse período um espaço altamente disputado do ponto de vista do poder. Nesse viés, a reforma Capanema buscou em todas as suas prescrições uniformizar e imprimir um padrão de qualidade para todas as escolas. Para atingir esse fim uma série de decretos, portarias, circulares e instruções foram expedidos pelos órgãos federais de ensino, detalhando, por exemplo, os critérios para pedido da equiparação, aplicação e correção de provas, registro de professores, regime didático das escolas e indicações sobre os programas⁹³.

Para Schwartzman; Bomeny; Costa (2000, p.208) “o equilíbrio que Francisco Campos estabeleceu entre as humanidades e as ciências deveriam ser substituídas pela predominância da formação humanística clássica: o latim e o grego”. Nesse programa de estudos “cuidava-se em substituir o aprendizado de física, química e ciências biológicas pelo estudo dos discursos

⁹³ Para uma maior compreensão sobre essas portarias complementares ver: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Lei Orgânica do Ensino Secundário e Legislação Complementar. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1955.

e relatos heroicos de cidadãos e soldados na construção de impérios mesmos póstumos”. Para Capanema a disciplina de latim e o grego nos currículos se justificavam por que:

Por mais que esteja o nosso país voltado para a modernidade e para o futuro, por mais vigorosa que seja a sua participação na vida nova do mundo, não lhe é possível desconhecer a irremovível vinculação de sua cultura com as origens helênicas e latinas. (...) Elas [as disciplinas de latim e grego] constituem uma base e um título das culturas do Ocidente; serão sempre, conforme o expressivo dizer de um escritor moderno, ‘um elemento inalienável da dignidade ocidental’ (CAPANEMA, 1942, p.25).

A formação humanística e a patriótica, neste contexto, eram os elementos principais para a tarefa de organizar o Estado e suas instituições, formando-lhes o caráter, e atribuindo-lhes uma identidade extensiva à nação e preparando as novas gerações para aceitar e divulgar a ordem que se estabelecia.

Essa visão do estudo de línguas era contraditório ao que Francisco Campos e as propostas abeanas prescreviam, para ambos o estudo de grego e latim deveriam ser suprimidos dos currículos e instituir apenas uma ou duas línguas estrangeiras modernas no currículo. No entanto, a reforma Capanema, instituiu aquilo que ela considerou de importante, desconsiderando as sugestões de instâncias da sociedade civil, bem como as leis já existentes. Usou de seu poder no intuito de lograr sucesso em seus projetos.

Para cumprir esses objetivos, o estudo das ciências, segundo a visão de Capanema, “não deveria ser tão abundante e minucioso que pudesse tornar-se inconveniente em demasia (...) não é papel do ensino secundário formar extensos conhecimentos, encher os espíritos adolescentes de problemas e demonstrações, de leis e hipóteses, de nomenclaturas e classificações” (CAPANEMA, 1942, p.26). Por outro lado, nas aulas das disciplinas científicas havia a prescrição de um ensino que despertasse a curiosidade e o “desejo da verdade”, a compreensão da utilidade dos conhecimentos científicos. Portanto, nas aulas os alunos deveriam “discutir e verificar; ver e fazer” (CAPANEMA, 1942, p.26).

Todavia, apesar de toda a ação pedagógica do Ministério da Educação e Saúde levar em conta a questão da constituição da nacionalidade, sob três aspectos principais como: 1) dar um conteúdo nacional à educação transmitida nas escolas – dando preferência ao ufanismo verde e amarelo, à história mitificada dos heróis e das instituições nacionais e o culto às autoridades; 2) a padronização da educação – com a existência de escolas-modelo, currículos mínimos obrigatórios, padronização dos livros didáticos e sistema federal de controle e fiscalização; 3) a erradicação das minorias étnicas, linguísticas e culturais que haviam surgido no Brasil com o crescimento da imigração (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p.157), também não deixou de dar orientações metodológicas congruentes com o pensamento pedagógico renovador. Em todos os programas das disciplinas havia instruções para que os professores adotassem métodos ativos, que empregassem projetos e que dessem prioridade à compreensão mais do que à memorização e que as metodologias utilizadas fossem variadas e interessantes, que investissem em exercícios práticos fazendo o uso de laboratórios e experiências.

Capanema, ao longo de sua gestão, não deixou totalmente de lado os valores defendidos pelos intelectuais reunidos na ABE, mas também não os colocou em prática de forma definitiva. Em linhas gerais, esteve quase sempre ao lado dos interesses dos setores mais conservadores, representados no ministério por Alceu Amoroso Lima, seu conselheiro direto. Todavia, foi inegável a importância da atuação de Capanema no campo da cultura, com uma atuação conforme destacado por (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000); (LISSOVSKY; MORAES DE SÁ, 2000); (WILLIAMS, 2000), modernista e modernizadora, mas no campo da educação sua postura foi na maioria das vezes conservadora.

Desse modo, como bem destacou Bento (2008), a expressão “modernização conservadora”, muitas vezes utilizada para caracterizar o regime Vargas, aplicava-se com bastante propriedade ao ministro da educação. A modernização se manifestava no seu desejo de criar um sistema educacional forte e abrangente com a preocupação de métodos de ensino ativos e na constante preocupação com as atividades culturais e artísticas. Mas o lado conservador se revelava na concentração do poder – que não permitia a organização de instituições educacionais e culturais autônomas – e na

concepção estetizante, utilitária da educação, estabelecendo que esta deveria estar subordinada e a serviço Estado.

Nessa chave de leitura, podemos compreender a posição do ministro em relação às finalidades da educação secundária:

1) Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes; 2) acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística; 3) Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial (BRASIL, 1942, p.5).

Dessa maneira, na reforma Capanema houve uma ênfase na educação humanística. O currículo do curso colegial, tanto clássico como científico, privilegiou disciplinas de cultura geral e humanística, inclusive havendo pouca diferença entre os dois cursos no que se refere às disciplinas ofertadas. Nessa interpretação Mendonça (2002, p.161) argumentou que:

De acordo com o projeto repartido de Capanema, a educação secundária – cujo ensino específico, como vimos, era o das “humanidades” – e o ensino profissional eram os núcleos de dois sistemas de ensino paralelos e diferenciados: um dirigido à formação das elites e outro voltado para a educação das massas, entendendo-se aí o termo educação com o sentido de direção, condução, inculcação de valores. Nessa perspectiva, a cultura (identificada à cultura humanística de base clássica) contrapunha-se à ciência moderna e à técnica.

O ensino das línguas estrangeiras, Inglês, Francês e Espanhol, foi implementado no currículo pela importância que elas apresentavam no cenário mundial, as duas primeiras por pertencerem a “cultura universal e pelos vínculos de toda sorte que nos prendem” o Espanhol por ser a língua nacional do “maior número dos países americanos” (CAPANEMA, 1942, p.26).

Portanto, a orientação curricular estabelecida pelo Decreto-lei nº 4.244 ficou distribuída em três grandes áreas do conhecimento – Línguas; Ciências e Artes e subdividida anualmente conforme o quadro a seguir:

Disciplinas		I Ciclo Ginásio (quatro anos)
I - Línguas		
1. Português 2. Latim 3. Francês 4. Inglês	1. ^a série	Português; Latim; Francês; Matemática; História do Brasil; Geografia Geral; Trabalhos Manuais; Desenho; Canto Orfeônico.
II - Ciências		
5. Matemática 6. Ciências naturais 7. História geral 8. História do Brasil 9. Geografia Geral 10. Geografia do Brasil	2. ^a série	Português; Latim; Francês; Inglês; Matemática; História geral (História da América); Trabalhos manuais; Desenho; Canto orfeônico.
III – Artes		
11. Trabalhos manuais 12. Desenho 13. Canto orfeônico	3. ^a série	Português; Latim; Francês; Inglês; Matemática; Ciências naturais; História geral (história antiga e medieval); Geografia do Brasil; Desenho; Canto orfeônico
	4. ^a série	Português; Latim; Francês; Inglês; Matemática; Ciências naturais; História do Brasil e História geral (História moderna e Contemporânea); Geografia do Brasil; Desenho; Canto orfeônico.

QUADRO 27 - ESTRUTURA CURRICULAR ENSINO SECUNDÁRIO CURSO GINASIAL 1942
FONTE: QUADRO CONSTRUÍDO PELA PESQUISADORA A PARTIR DO DECRETO-LEI 4.244/1942

Disciplinas		II Ciclo Clássico (três anos)	II Ciclo Científico (três anos)
I - Línguas			
1. Português 2. Latim 3. Grego 4. Francês 5. Inglês 6. Espanhol	1. ^a série	Português; Latim; Grego; Francês ou Inglês; Espanhol; Matemática; História Geral (História Antiga); Geografia Geral	Português; Francês; Inglês; Espanhol; Matemática; Física; Química; História Geral (História antiga); Geografia geral; Desenho.
II - Ciências			
7. Matemática 8. Física 9. Química 10. História Natural 11. História geral 12. História do Brasil	2. ^a série	Português; Latim; Grego; Francês ou Inglês; Matemática; Física; Química; História do Brasil e História geral (História Medieval e Moderna); Geografia Geral;	Português; Francês; Inglês; Matemática; Física; Química; História natural; História do Brasil e História geral (História Medieval e Moderna); Geografia Geral; Desenho.

13. Geografia Geral 14. Geografia do Brasil 15. Filosofia		Filosofia.	
III – Artes			
16. Desenho	3. ^a série	Português; Latim; Grego; Matemática; Física; Química; História Natural; História do Brasil e História geral (História Contemporânea); Geografia do Brasil; Filosofia.	Português; Matemática; Física; Química; História natural; História do Brasil e História geral (História Contemporânea); Geografia do Brasil; Filosofia; Desenho.

QUADRO 28 - ESTRUTURA CURRICULAR ENSINO SECUNDÁRIO CURSO CLÁSSICO E CIÊNTÍFICO 1942

FONTE: QUADRO CONSTRUÍDO PELA PESQUISADORA A PARTIR DO DECRETO-LEI 4.244/1942

A distribuição dos conteúdos em áreas – Línguas, Ciências e Artes, na interpretação de Souza (2008, p.175) “revela a incorporação no discurso pedagógico do desenvolvimento curricular de matriz norte-americana com base na noção de concentração e integração de conteúdos”. Nesse sentido, caberia ao ensino secundário dar aos adolescentes uma concepção do que era o homem, o ideal da vida humana e a consciência da significação histórica da pátria.

Nesse objetivo, a disciplina de História da Civilização⁹⁴ foi substituída pela História Geral e pela História do Brasil, sendo que esta última passou a receber um destaque especial nos programas de ensino. A Exposição de Motivos dessa reforma educacional, afirmava que “o ensino secundário tem mais precisamente por finalidade a formação da consciência patriótica.” (CAPANEMA, 1942, p.23). No contexto histórico dessa reforma o nacionalismo era o ponto chave nas discussões educacionais e para isso era preciso que a

⁹⁴ Como destacou Souza (2008, p.178), o cuidado com a língua nacional e com o estudo de História foi intensificado durante o Estado Novo. Pela Portaria n. 190, de 24/4/1939, o Departamento Nacional de Ensino recomendava aos inspetores, diretores e professores que observassem as novas orientações: para a língua nacional, dois terços das aulas deveriam ser consagrados a exercícios de redação, exposição ou relatos orais. Os exercícios de redação deveriam ser feitos também fora de classe, mediante trabalhos semanais com correção do professor comentada em classe. Dos 100 pontos atribuídos às provas de português, 60 seriam reservados à redação. Em relação ao ensino de História da Civilização todas as provas, em todas as séries, deveriam constar obrigatoriamente uma dissertação sobre acontecimentos, relatos ou vultos históricos do Brasil.

educação transmitida nas escolas desse especial atenção aos conteúdos da história pátria. Portanto, as diferenças entre as duas reformas de ensino, de 1931 e de 1942, não se restringem a mudanças na estrutura de ensino, mas atingem as finalidades do ensino dessa disciplina escolar: enquanto na reforma Capanema a disciplina escolar de História tinha um viés bastante nacionalista, a reforma de 1931, ao contrário, era universalista, ou seja, à História da Civilização era dada maior ênfase que às realidades nacionais.

Analizando os conteúdos dos livros didáticos de História, Martins (2006, p.133), observou que o nacionalismo patriótico ocupava nos livros um lugar de destaque em que se ressaltavam os feitos que levaram à formação da nação e assim como dava destaque aos seus grandes heróis. Essa história patriótica manteve-se presente durante todo o período varguista, especialmente no Estado Novo, onde se esperava que a educação inspirasse o que deveria ser “o homem novo” para um “Estado Novo”.

Depreende-se, portanto, certa compreensão de homem e cidadão a serem forjados pela escola. Essa compreensão perpassava todas as matérias. Também no caso da Língua Portuguesa, havia a preocupação em torno do ler e falar corretamente, o que se converteria “num símbolo de posse de capital cultural” (SOUZA, 2008, p.177). Na sua exposição de motivos da reforma Capanema justificou que:

O conhecimento seguro da própria língua constitui para uma nação o primeiro elemento de organização e conservação de sua cultura. Mais do que isto, o cultivo da língua nacional interessa à própria existência da nação, como unidade espiritual e como entidade independente e autônoma (CAPANEMA, 1942, p.25).

Além disso, o devido domínio da língua assumia também a dimensão de um dever patriótico, por isso o professor deveria “despertar em seus alunos o amor à língua e o gosto literário e zelar por ela” (BRASIL. Ministério da Educação, 1955, p.344).

Zelar pela língua significava cumprir o dever de defender a cultura nacional. Sob essa ótica, em suas aulas o professor deveria falar sumariamente dos grandes vultos da civilização brasileira, especialmente seus

escritores, “como os poemas *Ilhas de Maré* de Manoel Botelho de Oliveira, o *Caramuru* de Santa Rita Durão, os rondós de Silva Alvarenga, mas também das figuras eminentes da literatura, europeia, como Homero, Dante, Cervantes, Goethe, Camões, Garret, Rocha Pita, Anchieta, Antônio Vieira, entre outros” (BRASIL. Ministério da Educação, 1955, p.347).

Nesse projeto autoritário de Capanema, a educação feminina não deixou de ter suas prescrições. Era necessário restituir os valores femininos e o tradicional lugar social da mulher. O artigo 25 da Lei Orgânica do Ensino Secundário prescrevia:

1) É preferível que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimento de ensino de exclusiva frequência feminina; 2) Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres será a educação destas ministrada, sempre que possível, em classes exclusivamente femininas; 3) Incluir-se-á na terceira e na quarta série do curso ginásial, a disciplina de economia doméstica; 4) A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher no lar (BRASIL, 1942, p.11).

A disciplina de economia doméstica foi o que ficou implantado definitivamente nas escolas secundárias como educação feminina. As associações femininas católicas organizaram logo após a promulgação da lei um Curso de Emergência para a preparação de professores dessa disciplina. As aulas de higiene tratariam de alimentos, vestuário, habitação, higiene da escola, entre outros; A enfermagem ensinava como cuidar dos doentes, seu ambiente, tirar temperatura, pulso e injeções; a culinária ensinava a preparar os alimentos, doces, salgados, como decorar e maneiras de receber visitas; O programa de economia incluía o estudo do custo de vida e salário, o salário do chefe de família e sua distribuição, a mulher no trabalho, importância, restrições; A Sociologia educacional ensinava o papel da família, da Igreja e do Estado na educação; a crise o salário, a mulher no trabalho, seus problemas, causas e soluções para o pauperismo (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p.126).

O lar, a família e o cuidado com os filhos se convertiam desse modo, em objetos de racionalização científica, uma vez que a vida familiar vinha sendo

alvo de constantes preocupações por parte de médicos e higienistas com intuito de regradar os costumes e instituir um modelo de família que correspondesse aos auspícios do Estado, acenando mais uma justificativa legítima para a escolarização desses saberes na educação secundária.

O mesmo foi pensado em relação à introdução da disciplina de cursos manuais no curso ginasial. Os saberes práticos foram inseridos no currículo como uma forma de não distanciar o jovem do trabalho, além de fazê-lo “aprender fazendo”. O programa constava de trabalhos desenvolvidos em madeira, metal e massa plástica, sendo os alunos orientados a apresentar seus próprios objetos. Na argumentação de Souza (2008, p.181), “a menção ao trabalho prestava-se a uma complementação da formação geral, sem nenhuma preocupação com a preparação técnica”.

Tratou ainda a lei da educação religiosa, facultando sua inclusão nos cursos ginasial e colegial, atribuindo à autoridade eclesiástica a responsabilidade pelos programas e regime didático.

O ensino de religião constitui parte integrante da educação da adolescência, sendo lícito aos estabelecimentos de ensino secundário incluí-los nos estudos de primeiro e segundo ciclo. Parágrafo único. Os programas de ensino de religião e o seu regime didático serão fixados pela autoridade eclesiástica (BRASIL, 1942, p.10).

Estas são as típicas orientações educacionais adotadas por Capanema que eram provenientes dos projetos elaborados por Alceu Amoroso Lima que, por sua vez, combatia, com o apoio das confederações católicas, o escolanovismo, assim como qualquer proposta educacional proveniente dos abeanos. Um dos projetos de Alceu Amoroso Lima nesse sentido foi o de criação de uma grande revista nacional de educação, que viria a ser a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), que começou a circular em 1944, por iniciativa de Gustavo Capanema e cuja finalidade era a difusão e discussão de assuntos relacionados à educação, bem como a divulgação de normas pedagógicas.

A criação de uma revista por parte do Ministério da Educação, a orientação política desta e a exclusão inicial de colaboração

dos defensores do escolanovismo, principalmente Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, foram resultantes, em grande parte, da influência de Alceu Amoroso Lima na qualidade de principal intérprete da Igreja Católica, àquela altura dos acontecimentos (GANDINI, 1995, p.26)

A concepção de educação presente nesta revista, segundo Gandini e segundo o que defende este estudo, servia à concepção educacional do Estado Novo, onde ela era vista como “interesse do Estado, como mecanismo de integração social, de adaptação dos indivíduos à sociedade, da cooperação do poder central com os estados, municípios e escolas particulares, com o extremo cuidado no sentido da manutenção da ordem. Em outras palavras, significou a defesa do planejamento, da eficiência, do controle e fiscalização do Estado”. (GANDINI, 1995, p.170)

Pela análise dos editoriais dessa revista, a autora destacou algumas das características da ideologia estadonovista: o antiliberalismo, a unidade nacional, a centralização política, o Estado autoritário, os elogios ao regime (visto como o grande divisor de águas entre o velho Brasil e o Brasil novo), o Estado intervencionista (pela autoridade do executivo) e apolítico (ou administrativo, técnico e nacional), fiscalização e controle da política educacional.

Quanto a essas características, a teoria de Estado Ampliado de Gramsci, nos apoia para que compreendamos as relações estabelecidas entre ABE e Estado, bem como as políticas educacionais implementadas pelo mesmo. Especialmente a partir do Estado Novo observou-se a valorização da ação estatal, impondo uma consequente minimização da sociedade civil no que se refere às tomadas de decisões, tanto no que concerne à política, como à economia e educação.

Nas políticas educacionais para o ensino secundário observa-se que enquanto era de seu interesse, o Estado atendeu a algumas das diretrizes da ABE. No entanto, a partir do Estado Novo, a incorporação das propostas abeanas foram atendidas apenas na medida em que não interferissem nos propósitos de uma política autoritária, apoiada na noção da centralização do controle do Estado sobre o regramento do funcionamento do ensino secundário

e, sobretudo, de ampliação da participação do setor privado na oferta de vagas nesse nível de ensino.

Como pudemos observar, também, durante o ministério Capanema uma constelação de intelectuais ocuparam espaços importantes no aparelho estatal, incluindo muitos intelectuais abeanos, esse ministério também projetou intelectuais, anteriormente situados estritamente na esfera literária, científica ou pedagógica, para a cena política, como reformadores e administradores públicos. Entre estes cabe destaque a posição de Alceu de Amoroso Lima, intelectual católico conservador, que buscou restringir ao máximo a presença nas orientações do Estado dos representantes e das propostas dos intelectuais mais comprometidos com as orientações educacionais seculares e laicizantes. O debate educacional entre católicos e defensores da escola laica e universal produzido na ABE (sociedade civil) na primeira metade da década de 1930 foi deslocado para o interior do Estado na segunda metade dessa mesma década. Esse movimento resultou na ausência de publicidade do debate que, nesse contexto, tornou-se um jogo surdo de golpes e contragolpes nos bastidores dos escritórios estatais. Essa nova situação revela, por um lado, a disputa de poder no seio da intelectualidade através do controle de posições de mando no Estado. Por outro, desvela também a conivência de parte dessa elite com o autoritarismo político promovido pelo Estado Novo ao empregar sua energia na formulação e na gestão de políticas públicas e, sobretudo, emprestar o seu poder simbólico intelectual na legitimação do Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a investigar quais foram as ações da ABE, notadamente quanto à sua intervenção nas políticas do Estado referentes à educação secundária, bem como a forma em que se estabeleceu a relação entre ABE e o Estado no período de 1928 a 1942.

O recorte temporal escolhido para essa pesquisa se justificou à medida que neste período ocorreram os principais debates no interior da ABE sobre o tema do ensino secundário e também as mais importantes intervenções do Estado nesse âmbito: A Reforma Francisco Campos de 1931 e a Lei Orgânica do Ensino Secundário de Gustavo Capanema em 1942.

A tese que pretendemos sustentar é que as políticas públicas para o ensino secundário no Brasil foram resultantes de uma intensa e complexa negociação entre os agentes da sociedade civil, representados principalmente pela ABE, e o Estado nacional, representado pelo bloco de forças políticas que apoiou a ascensão de Getúlio Vargas ao poder na década de 1930. Nesse processo verificam-se tanto conflitos quanto alinhamentos, motivados pela oscilação na correlação de força entre Estado e sociedade civil. Conseguimos identificar a permeabilidade do Estado em relação aos argumentos e as reivindicações dos intelectuais abeanos na primeira fase do regime getulista (até 1935) e, em um segundo momento, inaugurado pelo Estado Novo, uma preponderância da iniciativa política do Estado, no sentido de conter a ação da intelectualidade abeana nos marcos do projeto político do regime autoritário. Importa destacar ainda que nesse segundo momento a força e o espaço dos abeanos no que tange ao debate público e à mobilização da sociedade se restringiram significativamente.

Desse modo, duas questões balizaram o olhar e os questionamentos lançados às fontes, quais foram:

- Como se efetivaram as ações e a intervenção da Associação Brasileira de Educação em relação à política educacional para o ensino secundário e na sua relação com o Estado?
- Que *intelligentsia* adquiriu autoridade nos espaços de formulação de políticas para o ensino secundário e qual sua rede de sociabilidade?

Com o fito de entender melhor esses abeanos, adotamos neste trabalho o conceito de intelectual de Antonio Gramsci, mais especificamente o do intelectual enquanto organizador da cultura. Em outros termos, compreendemos os intelectuais como agentes sociais envolvidos diretamente na produção de projetos e na gestão políticas que visam mudanças sociais. Essas iniciativas públicas não seriam viáveis se esses agentes não se envolvessem profundamente com a esfera política, assumindo assim a sua lógica que, segundo Gramsci, envolve simultaneamente o uso da força e a produção do consenso no sentido de fazer uma forma de pensar, sentir e agir hegemônica socialmente.

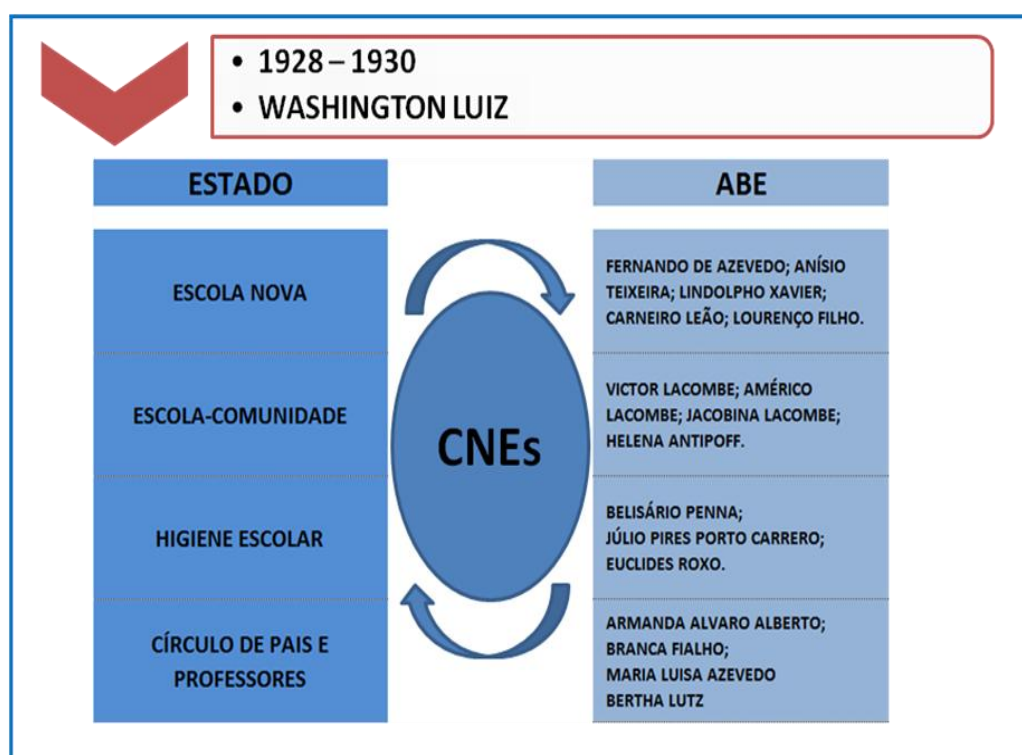
Nesse sentido, também foi necessário compreender a relação estabelecida entre ABE e o Estado. Para tanto, mais uma vez nos apoiamos nas interpretações teóricas de Gramsci no que se refere ao Estado Ampliado (sociedade política + sociedade civil). Nos termos já mencionados na Introdução e ao longo dessa análise, acompanhando a oscilação entre a predominância do protagonismo político da sociedade civil (consenso) ou da sociedade política (força) na produção do mundo social. Nesses termos, a ABE, entendida como instância da sociedade civil, buscou granjear maior representatividade nas decisões do Estado, enquanto o Estado, como órgão público, desejava conquistar o consentimento das instâncias da sociedade civil para a estruturação de um projeto nacional. Este cenário de correlação de forças pode servir para manter ou transformar as relações sociais. Nessa relação, foi estabelecido um jogo no qual cada um procurou incutir no outro o valor de suas proposições.

No entanto, para ver a teoria do Estado Ampliado funcionando, era preciso também compreender melhor como era estabelecida a relação entre os sujeitos envolvidos nas políticas educacionais para o ensino secundário. Dada a aporia, lançamos mão dos estudos de François Sirinelli sobre as redes de sociabilidade, que visam estudar as relações sociais estabelecidas entre os indivíduos. Entendemos que esses intelectuais reunidos na ABE foram representantes de uma ampla rede de disseminação de ideias e de práticas educacionais vinculadas a visões políticas diferenciadas, na medida em que se orientavam pela crença de que a eles caberia a construção de uma identidade para a nação brasileira, tendo o Estado como seu principal realizador. Todavia,

a relação estabelecida entre ABE e Estado foi estabelecida por acordos, contradições e tensões. Isso exigia que os intelectuais reunidos nesse espaço fossem portadores de credenciais que lhes permitissem participar do jogo como: lugar institucional, posição social, formação, gênero, geração, além de habilidades retóricas e textuais. A reunião dessas credenciais mais as relações sociais estabelecidas com outros sujeitos lhes outorgava maior ou menor poder de fala perante o grupo e o próprio Estado.

Essas redes de sociabilidade foram formadas em espaços nos quais os intelectuais se reuniam, no meio social onde os laços eram estabelecidos. A ABE representou esse espaço de sociabilidade essa ponte entre os sujeitos, o mediador ligando pessoas e grupos de diferentes naturezas e aproveitando dos benefícios dessa posição.

Desse modo, o primeiro capítulo dessa tese procurou situar o contexto no qual se constituiu e se organizou a Associação Brasileira de Educação, como se constituíram as Conferências Nacionais de Educação de 1928 a 1942 e quem eram os agentes que transitavam nesses eventos e qual sua relação com o Estado.



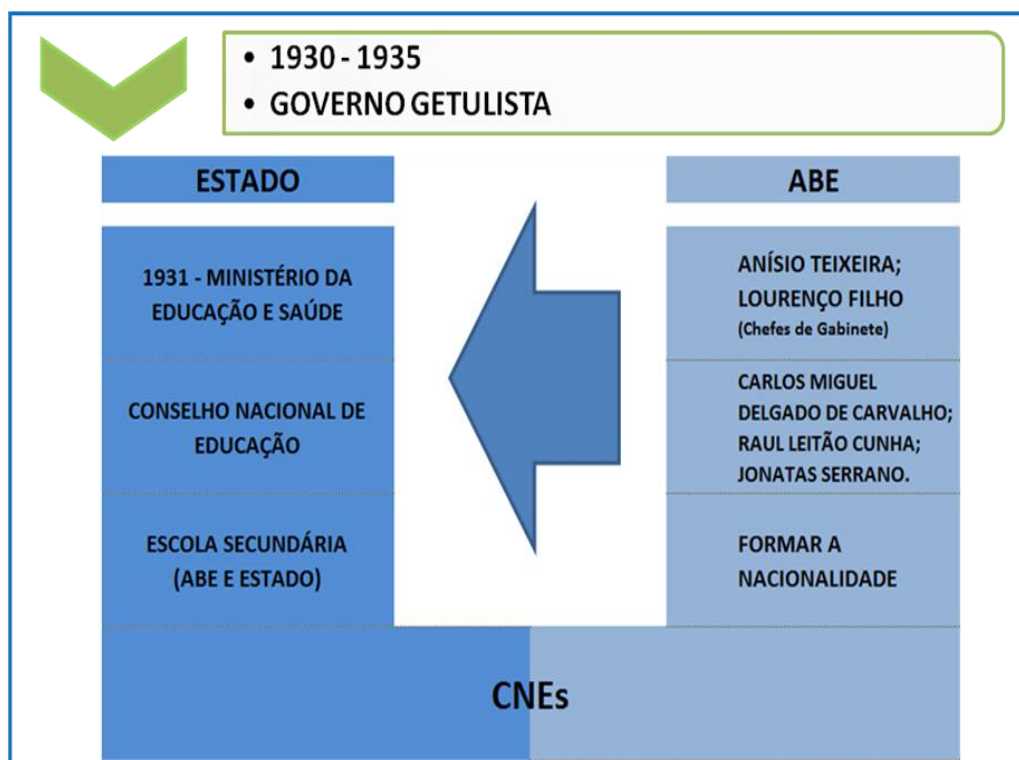
De 1928 a 1930 ABE e Estado possuíam vários projetos em comum. No governo de Washington Luiz, percebemos uma convergência significativa entre os projetos da ABE e o Estado, no que se refere à introdução de novos métodos pedagógicos no ensino, baseado nos princípios da Escola Nova. Nesse campo, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Carneiro Leão, Lourenço Filho, Lindolpho Xavier, entre outros, foram homens de destaque no que se refere a reformas educacionais e disseminação da pedagogia moderna. Victor Lacombe, Américo Lacombe, Jacobina Lacombe, Helena Antipoff criaram projetos com o fim de estreitar o vínculo entre escola e comunidade, complementar a educação física, moral e cívica das crianças. No que tange às noções e práticas de higiene escolar se destacaram os abeanos Belisário Penna, Renato Kehl, Júlio Pires Porto- Carrero e Euclides Roxo. O Círculo de Pais e Professores criado pelos abeanos Armada Alvaro Alberto, Branca Fialho, Maria Luisa Azevedo, Bertha Lutz, Everardo Backheuser, Carlota Lira da Silva, entre outros, propunha integrar a família à escola, transformando os pais em agentes de disseminação das ideias higiênicas no lar. Todas essas propostas, defendidas e divulgadas, nas Conferências Nacionais de Educação (CNEs), contaram com o apoio do Estado, seja na presidência de Washington Luiz e, mais tarde, de Getúlio Vargas.

Podemos afirmar com base nesses indícios que as Conferências Nacionais de Educação constituíram-se em espaço estruturado pelos intelectuais abeanos com o objetivo de, contando com uma extensão da ABE em cada estado, desencadear uma campanha cívica em escala nacional e ocupar o espaço governamental. Isso nos permitiu compreender as relações entre a ABE e as instâncias políticas e governamentais à luz da tese de Gramsci sobre a natureza do Estado. De acordo com Gramsci (2004), o Estado deve ser entendido não tanto como uma instituição jurídica apenas, mas, sobretudo como uma relação social entre sujeitos coletivamente organizados, que, por meio da burocracia, de instituições e agências da sociedade civil, fazem representar seus interesses e concepções de mundo na condução de questões que lhe são afetas e que dizem respeito à direção da sociedade.

As propostas educacionais criadas pelos intelectuais da ABE não se restringiram ao campo escolar. Ao contrário, elas continham uma implícita estratégia de organização de várias práticas sociais relativas à educação – o

aluno, o professor, os pais, os profissionais de áreas ligadas à educação, bem como a geração e a destinação dos recursos.

No segundo capítulo dessa tese intitulado “A Associação Brasileira de Educação e a reforma Francisco Campos”, investigou-se quem eram os intelectuais que estavam à frente do ensino secundário na ABE e do Estado, com o intento de verificar quais eram as formulações privilegiadas para esse nível de ensino em ambos os cenários. Coube aí também verificar as redes de sociabilidade e as estratégias utilizadas pela ABE para que as suas ideias pudessem ganhar projeção no meio educacional e angariar o poder na esfera estatal.



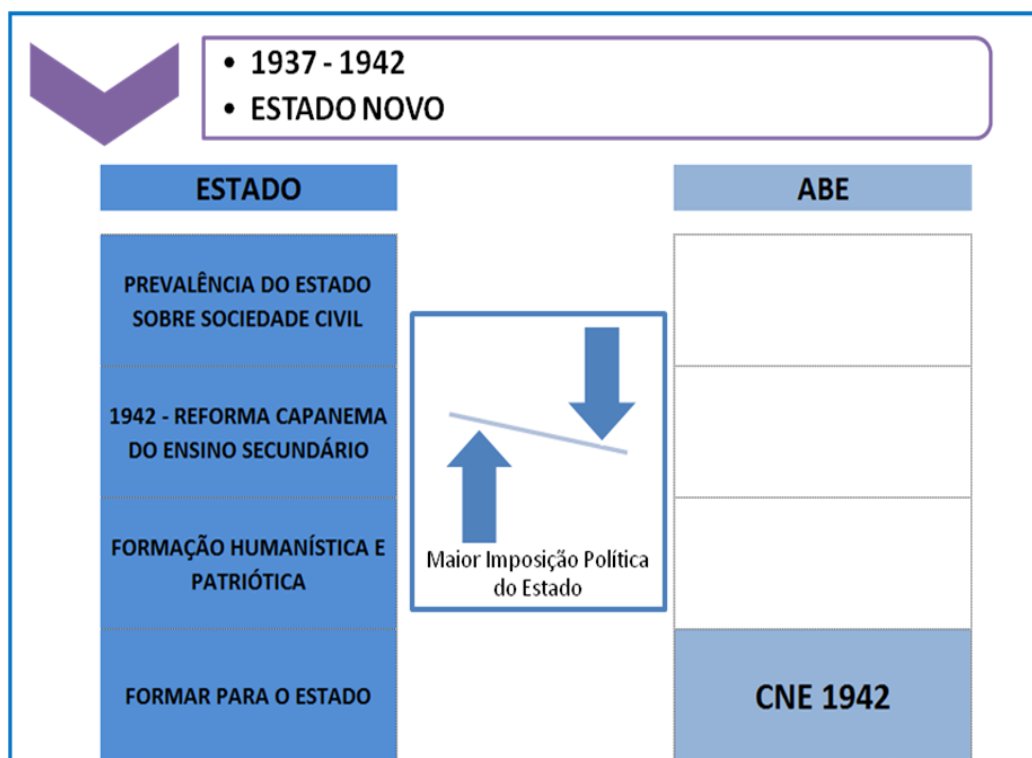
Percebemos que mesmo com a transição dos Ministros Francisco Campos e Gustavo Capanema, a relação entre ABE e Estado permaneceu. Desse modo, até o ano de 1935, a primeira fase do governo getulista, foi notória a permeabilidade do Estado em relação aos argumentos e as reivindicações dos intelectuais abeanos. Nesse contexto, vários abeanos ocuparam posições de destaque no Estado, bem como realizaram reformas educacionais em vários estados, como é o caso dos abeanos Anísio Teixeira, Antônio Carneiro Leão, Belisário Penna, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

Nessas posições de destaque esses abeanos estabeleceram relações com outros sujeitos, que frequentavam outros lugares de sociabilidade como instituições escolares públicas e privadas, associações culturais, revistas, jornais, clubes, espaços políticos, etc. Nesses outros espaços se relacionavam com outras pessoas que muitas vezes também passavam a circular dentro da ABE, o que facilitava a entrada de outros abeanos nesses outros lugares. Nesse quadro, a ABE representou até 1935, em termos gramscianos, uma trincheira avançada na luta política e, portanto, capaz de intervir direta e intensamente nas políticas públicas para educação.

A partir dessas relações sociais se engendrou um modo de ser, uma visão de mundo compartilhada por esses sujeitos de acordo com as épocas e os intelectuais que dela faziam parte.

De 1930 a 1935, o projeto educacional proposto pela ABE de expandir escolaridade da população e melhorar o ensino secundário, por meio do aperfeiçoamento pedagógico convergia com os objetivos do governo Getulista. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, o Ministro Francisco Campos implementou uma série de ações que levaram em consideração as reivindicações da ABE e deu seu próprio apoio às CNEs realizadas pela associação. Além disso, os abeanos Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Delgado de Carvalho, Raul Leitão da Cunha, Américo Jacobina Lacombe, Jonatas Serrano, entre outros, ocuparam lugares importantes no ministério, subsidiando Campos e, mais tarde, Capanema em suas decisões.

No terceiro capítulo, intitulado “A Associação Brasileira de Educação e a lei orgânica do ensino secundário de Gustavo Capanema”, buscou-se explicitar, por meio da análise das conferências e da lei orgânica para o ensino secundário, como as reformas refletiram o contexto do período, e se e como as propostas abeanas para o ensino secundário foram adotadas pelo governo federal nas reformas implementadas.



A partir do Estado Novo, apesar do Estado permanecer afirmando seu desejo de aproximação com a sociedade civil, a sociedade política se sobrepôs. O Estado acabou por impor a sua política, incorporando marginalmente e de forma desconfigurada as propostas da ABE. No que se refere ao ensino secundário, percebemos que na reforma Francisco Campos (1931) as propostas abeanas se aproximou daquilo efetivado pelo Estado, no entanto, na reforma de Gustavo Capanema, suas reivindicações foram minimizadas. Assistimos assim a uma mudança na correlação de forças entre Estado e sociedade civil, pois nesse contexto do Estado Novo o Estado agiu no sentido de conter a ação da intelectualidade abeana nos marcos do horizonte político do regime autoritário.

Nesses termos, a política educacional adotada pelos intelectuais da ABE, defensores do ensino laico, universal e gratuito é silenciado pela orientação adotada pela reforma do ensino secundário de 1942, quando, por exemplo, o ensino religioso foi regularizado, ainda que como disciplina facultativa. Essa reforma pautou-se nas tradições de formação humanista e a concepção do secundário como educação das elites. O projeto educacional de Capanema buscou corresponder aos objetivos do projeto autoritário e nacionalista de Getúlio Vargas.

Capanema, ao longo de sua gestão, não deixou totalmente de lado os valores defendidos pelos intelectuais abeanos, mas também não os colocou em prática de forma mais efetiva. Em linhas gerais, esteve quase sempre ao lado dos interesses dos setores mais conservadores, representados no ministério por Alceu Amoroso Lima, seu conselheiro direto.

Essas características evidenciam que a teoria de Estado Ampliado e dos Intelectuais de Gramsci, bem como das redes de sociabilidade de Sirinelli, nos ajudaram sobremaneira a compreender as relações estabelecidas entre ABE e Estado, bem como as políticas educacionais implementadas no período. Observou-se, especialmente a partir do Estado Novo, a prevalência da ação do Estado sobre a sociedade civil no que se refere às tomadas de decisões relativas à educação. Observamos que enquanto era de interesse, o Estado atendeu a algumas das diretrizes da ABE relativas às políticas educacionais para o ensino secundário, no entanto, a partir do Estado Novo, a incorporação das propostas abeanas foram atendidas somente na medida em que não interferissem nos propósitos da política autoritária e centralizadora de Capanema.

No espaço de formulação das propostas educacionais para o ensino secundário, observou-se que a *intelligentsia abeana* oscilou de acordo com as necessidades de cada momento, e as ações traçadas a despeito dessa oscilação, faziam parte do jogo dos indivíduos autorizados e conectados pelas redes de sociabilidade desses intelectuais. Os grupos de menor atuação, como os sindicatos, por exemplo, ou aqueles que não fizessem parte dos espaços de sociabilidade intelectual, foram excluídos do processo de formulação educacional e das discussões sobre a educação secundária. Isso por que, como vimos especialmente no primeiro capítulo, até mesmo no espaço das conferências e dos congressos organizados pela ABE, as discussões sobre educação foram reservadas apenas àqueles que eram autorizados, seja pela ABE ou pelas instâncias do Estado. Nesse sentido, e à guisa de conclusão, podemos afirmar que os intelectuais reunidos na ABE, antes de representar anseios genuinamente populares, representaram visões das elites dominantes, ainda que, em alguns momentos, mais sintonizadas com ideias progressistas e democráticas e, em outros, com maior ascendência de noções conservadoras e autoritárias. A defesa da educação do povo foi produzida no mais absoluto

silêncio dos grupos sociais subalternos que, por um lado, não tinham organização e, assim, meios para enunciar suas propostas ou, quando dispunham de organização, não obtinham reconhecimento como interlocutores desses temas. Essa conclusão não pretende afirmar que alguns interesses das classes populares não foram atendidos nesse debate sobre as políticas públicas para educação no Brasil entre a ABE e o Estado ao longo da década de 1930, pois, como mostra Gramsci, a produção da hegemonia política depende do consentimento de setores subalternos para que o Estado e seu grupo político continuem governando. Logo, o atendimento, mesmo que parcial, de reivindicações de setores excluídos do grupo no poder foi possível se pensarmos, em sentido amplo, a ação da ABE e da intelectualidade a ela vinculada em torno das reformas educacionais. Contudo, fica também claro que o ensino secundário não fez parte dessa dimensão popular e democratizante das reformas educacionais, uma vez que prevaleceu, tanto nas propostas oriundas da ABE, como nas políticas implementadas pelo Estado, a dimensão elitista da formação científica e humanista, voltada para as carreiras liberais, bem como do ensino secundário como rito de passagem para os interessados nos cursos universitários. O ensino secundário, entendido como dimensão técnica, profissionalizante e como possibilidade de terminalidade da formação, dependeria ainda dos ventos soprados pelas reformas educacionais implementadas pela ditadura militar na década de 1970. Nesse novo contexto, igualmente marcado pelo autoritarismo e pelo conservadorismo, o caráter ontológico e, portanto, político da formação do homem pela mediação do trabalho, entendido como processo de transformação da natureza e da sociedade, permaneceu silenciado, da mesma forma que a participação da sociedade civil na elaboração das propostas educacionais foi completamente tutelada pelas razões de Estado.

FONTES:**Jornais:**

Um registro do Evento. O Estado de São Paulo. 30 de dezembro de 1927. IN: Curitiba. I Conferência Nacional de Educação (teses), 1927, p.668.

Um registro do Evento. O Estado de São Paulo. 1929. IN: III Conferência Nacional de Educação (teses), 1929, p.972 - 980.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, Balanços da III Conferência Nacional de Educação. O Estado de São Paulo In: Anais da III Conferência Nacional de Educação. Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro, 1930, p.973-981.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Esboço de diretrizes a serem incluídas no Plano Nacional de Educação elaborado pela ABE. Gazeta Israelita, 24 de agosto de 1931, s/p, Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, Carta aberta aos sócios. A Pátria. 20 de fevereiro de 1933, s/p., Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, A ABE recebeu os delegados da V Conferência: O discurso do Sr. Anísio Teixeira. O Globo. 05 de janeiro de 1933, s/p, Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Esboço de diretrizes a serem incluídas no Plano Nacional de Educação elaborado pela ABE. O Jornal, 1936, s/p, Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro.

VENANCIO FILHO, Francisco. V Conferencia Nacional de Educação. Boletim de Ariel. Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro, 1933, s/p.

Leis e Decretos:

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937.

BRASIL. Senado Federal. Decreto-lei nº 21.241 de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências.

BRASIL. Decreto-lei nº 19.444, de 01 de dezembro de 1930. Dispõe sobre os serviços que ficam a cargo do Ministério da Educação e Saúde Pública, e dá outras providências.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário.

BRASIL. Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei Orgânica do Ensino Secundário e Legislação Complementar. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1955.

Anais das Conferências, atas, documentos e correspondências:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Série: Atas de Sessões (1924 – 1942). Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Documento Adicional nº 1. In: Série: Atas de Sessões (1924 – 1942). Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Ata nº 2. In: Série: Atas de Sessões (1924 – 1942). Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Ata nº 14. In: Série: Atas de Sessões (1924 – 1942). Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Ata nº 59. In: Série: Atas de Sessões (1924 – 1942). Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Estatuto da Associação Brasileira de Educação, Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro, 1924.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Estatuto da Associação Brasileira de Educação, Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro, 1925.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Estatuto da Associação Brasileira de Educação, Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro, 1926.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Série: Atas do Conselho Diretor (1927). Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Série: Atas do Conselho Diretor (1928). Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Correspondências de 1929. Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro, 1929.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Anais da III Conferência Nacional de Educação. Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro, 1930.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Correspondências de 1932. Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro, 1929.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Correspondências de 1933. Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro, 1929.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. O Problema Universitário Brasileiro: Inquérito promovido pela departamento de Ensino técnico e Superior da ABE. São José, R.J : A Encadernadora S.A, 1929.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Regimento Interno da V Conferência Nacional de Educação. Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro, 1932.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Teses da V Conferência Nacional de Educação. Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro, 1932.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Relatórios da V Conferência Nacional de Educação. Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro, 1932.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Da Educação Nacional: sugestões da V conferência nacional de educação à Assembléia Constituinte. Janeiro de 1933, Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro, 1933.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Esboço do Plano Nacional de Educação. In: Da Educação Nacional: sugestões da V conferência nacional de educação à Assembléia Constituinte. Janeiro de 1933, Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro 1933.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Anais do VII Congresso Nacional de Educação. Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro, 1935.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Preparo da Opinião Pública. In: Série: Organização do VIII CNE. Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro, 1942.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação. Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro, 1944.

AZEVEDO, Fernando (org). A Reconstrução Educacional no Brasil: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.

ARAÚJO, Roberto Assumpção. A educação de após guerra no plano internacional. Anais do IX CNE, Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro, 1945.

BRAGA, Odilon. Discurso do Deputado Odilon Braga. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. O problema educacional e a nova Constituição. São Paulo: Compainha Editora Nacional, 1934.

BACKHEUSER, Everardo. O Professor. Rio de Janeiro: Agir, 1946.

BARBOSA DE OLIVEIRA, C. A. O Problema Brasileiro da Escola Secundária. Biblioteca da Associação Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, 1928.

CARNEIRO LEÃO, Antônio. Flexibilidade de curso como fator de educação democrática. (tese). Anais do IX CNE, Rio de Janeiro: Arquivo Carmem Jordão, 1945.

_____. In: O Problema Brasileiro da Escola Secundária. Biblioteca da Associação Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, 1928.

CANIZARES, Alba. In: O Problema Brasileiro da Escola Secundária. Biblioteca da Associação Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, 1928.

CAMPOS, Francisco. O Estado Nacional e outros ensaios. Câmara dos Deputados, Brasília: Coordenação de Publicações, 1983.

CAPANEMA, Gustavo. Exposição de Motivos. In: Ministério da Educação e Saúde. Ensino Secundário no Brasil: organização, legislação vigente, programas. Rio de Janeiro: INEP, 1952.

_____. Exposição de Motivos. In: Ministério da Educação e Saúde. Ensino Secundário no Brasil: organização, legislação vigente, programas. Rio de Janeiro: INEP, 1942.

DELGADO DE CARVALHO. A escola como ajustamento social. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1931.

_____. As Ciências Sociais na Escola Secundária. In: ABE. Um Grande Problema Nacional: estudos sobre o ensino secundário. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti editores, 1937.

FREIRE FILHO, Ernesto de Souza. A trajetória da Associação Brasileira de Educação (1924-2001). Rio de Janeiro: Editora do Educador, 2002.

LYRA DA SILVA, Décio. In: O Problema Brasileiro da Escola Secundária. Biblioteca da Associação Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, 1928.

MEMORIAL LYSÍMACO FERREIRA DA COSTA, Curitiba. I Conferência Nacional de Educação (teses), 1927.

MARTINS, Amélia de Rezende. Acção Social Brasileira. Biblioteca da Associação Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, 1931.

MENDONÇA, Edgar Sussekind de; MENDONÇA, Carlos Sussekind de. Discursos na Academia. Rio de Janeiro: Jornal do Commercio, 1953.

OLIVEIRA E SILVA, Arlette Pinto (org). Páginas da História: notícias da II Conferencia Nacional de Educação da ABE. Belo Horizonte, 4-11 de novembro de 1928. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

_____. Parecer sobre o ensino secundário. IN: OLIVEIRA E SILVA, Arlette Pinto (org). Páginas da História: notícias da II Conferencia Nacional de Educação da ABE. Belo Horizonte, 4-11 de novembro de 1928. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

OLIVEIRA, Adalberto Menezes de. Como se aferir o aproveitamento dos alunos nas várias disciplinas do curso secundário. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Anais do VI Congresso Nacional de Educação. Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro, 1934.

WERNECK, Carlos. In: O Problema Brasileiro da Escola Secundária. Biblioteca da Associação Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, 1928.

REFERENCIAS:

ANDRADE, Ricardo A. Sobral. Avatares da história da psicanálise: da medicina social no Brasil à medicina nazista e à medicina romântica alemã. In: HERSCHMANN, Micael M; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. A Invenção do Brasil Moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

ALMEIDA JUNIOR, Antônio Mendes de. Do declínio do Estado Novo ao Suicídio de Getúlio Vargas. In: BORIS FAUSTO. História Geral da Civilização Brasileira. Vol. 10; cap. 1, Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.

ALVES, Claudia (Org.). Intelectuais e História da Educação no Brasil: poder, cultura e políticas. Vitória: SBHE/ Ed. UFES: Coleção Horizontes da pesquisa em História da Educação no Brasil, 2011.

ARAÚJO, Marta Maria de. A educação tradicional e a educação nova no Manifesto dos pioneiros (1932). In: XAVIER, Maria do Carmo (Org). Manifesto dos pioneiros da educação nova: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: editora FGV, 2004.

ARDUINI, Guilherme Ramalho. Centro Dom Vital e o campo intelectual brasileiro (anos 1930). XII Simpósio as ABHR, Juiz de Fora , maio/junho, 2011.

BARBIERI, Iris. A Educação no governo de Vargas (1930-1945): com ênfase no ensino normal e na escola primária. Osasco –SP, 1973. Tese de Doutorado, Faculdade Municipal de Ciências Econômicas e Administrativa de Osasco, Vol. I e II, 1973.

BENTO, Luiz Carlos. Gustavo Capanema e a Educação Brasileira: Cultura, Educação e Projetos Políticos. In: Revista Eletrônica, Jussara-GO, ano I, n. 1, jan./jun. 2008.

BEOZZO, José Oscar. A Igreja entre a revolução de 1930, o Estado Novo e a redemocratização. In: BORIS FAUSTO. História Geral da Civilização Brasileira. Vol. 11; cap. 4, Rio de Janeiro: Bertrand, 1995.

BOMENY, Helena. Constelação Capanema: intelectuais e políticas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

BOBBIO, Norberto; BOVERO, Michelangelo. Sociedade e Estado na Filosofia Política Moderna. 2 ed. São Paulo: brasiliense, 1987

_____. O Conceito de Sociedade Civil. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

_____. Ensaio sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. Os intelectuais e o poder. Dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea. São Paulo: UNESP, 1997.

BOURDIEU, Pierre. A Economia das Trocas Linguísticas: o que falar quer dizer. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

BONA JUNIOR, Aurélio. Educação e modernidade nas Conferências Educacionais da década de 1920 no Paraná. Curitiba, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2005.

BONA JUNIOR, Aurélio; VIEIRA, Carlos Eduardo. A. Modernidade e educação nas conferências educacionais na década de 1920 no Paraná. In: VIEIRA, C. E. (Org.). Intelectuais, educação e modernidade no Paraná (1886-1964). Curitiba, UFPR, 2007, p.13-40.

BORIS FAUSTO. O pensamento nacionalista autoritário. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. A Revolução de 1930: Historiografia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

BERMAN, M. Tudo que é sólido se desmancha no ar. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BRANDÃO, Zaia. Paschoal Lemme, marxista e pioneiro da educação nova. In: FREITAS, Marco Cezar. Memória Intelectual da Educação Brasileira. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

CODATO, Adriano Nervo. Elites e Instituições no Brasil: uma análise contextual do Estado Novo. Campinas, 2008. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Molde Nacional e Fôrma Cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

_____. A Escola e a República e Outros Ensaios. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CARVALHO, José Murilo de. Forças Armadas e política no Brasil. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COHEN, Ilka Stern. Quando perder é vencer. In: Revista de História da Biblioteca Nacional. 1932: A guerra que esquecemos. Rio de Janeiro, ano 7, nº 82, p.18-21, julho 2012.

CORREIA, Tatiana das Graças. A trajetória da Associação Brasileira de Educação entre os anos 1924 e 1931. Rio de Janeiro, 2009, Monografia, Universidade Gama Filho curso de história, 2009.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. Educação, Porto Alegre, v.32, p.185 – 191. maio/ago. 2009.

DINIZ, Eli. O Estado Novo: Estrutura de Poder Relações de Classes. In: BORIS FAUSTO. História Geral da Civilização Brasileira. Vol. 10; cap. 1, Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.

DOMINGUES, José Maurício. Interpretando a modernidade: imaginário e instituições. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

FERREIRA, Susana da Costa. Conferência Nacional de Educação: Contribuição para o Estudo das Origens da Escola Nova no Brasil. São Carlos, 1988, Dissertação, Universidade Federal de São Carlos, 1988.

FREIRE, Miguel. Imagética Germânica na construção do olhar fotográfico: nos tempos do Estado Novo. Niterói, RJ, 2011. Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense, 2011.

GAY, Peter. Modernismo: o fascínio da heresia – de Baudelaire a Beckett e mais um pouco. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. Cadernos do Cárcere. Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. Cadernos do Cárcere. Vol. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GANDINI, R. P.C. Intelectuais, Estado e Educação: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1944-1952. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

GIL, Tiago Luíz. Elites locais e suas bases sociais na América Portuguesa: uma tentativa de aplicação das social *network analysis*. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. vol 3, nº 6, dezembro de 2011.

GRUPPI, Luciano. Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado m Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Porto Alegre: L&PM, 1980.

GOMES, Ângela Maria de Castro. Confronto e Compromisso no processo de Constitucionalização (1930-1935). In: BORIS FAUSTO. História Geral da Civilização Brasileira. Vol. 10; cap. 1, Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.

GOMES, Ângela Maria de Castro. Capanema: o ministro e seu ministério. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

HERSCHMANN, Micael M; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. A Invenção do Brasil Moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HERSCHMANN, Micael. A arte do operário: Medicina, naturalismo e positivismo – 1900-37. In: HERSCHMANN, Micael M; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. A Invenção do Brasil Moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HEINZ, Flávio M..(org). Por outra história das elites. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

HILTON, E. Stanley. O Brasil e a crise internacional (1930/1945). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

HORTA, José Silvério Bahia. O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil. (1930-1945). Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

_____. Gustavo Capanema. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Anuário Estatístico do Brasil: Volume 14. Rio de Janeiro: 1953.

KROPF, Simone Petraglia. O saber para prever, a fim de promover – a engenharia de um Brasil moderno. In: HERSCHMANN, Micael M; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. A Invenção do Brasil Moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LE GOFF, J. São Luis: biografia. Tradução Marcos de Castro. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

LORENZO, Helena Carvalho De; COSTA, Wilma Peres da. A década de 1920 e as origens do Brasil moderno. São Paulo: UNESP, 1997.

LOPES, Sônia de Castro. Memórias em disputa: Anísio Teixeira e Lourenço no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1935). Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT02-1737--Int.pdf>. acesso 10/10/2011.

LINHALES, Meily Assbú. A escola, o esporte e a “energização do caráter”: projetos culturais em circulação na Associação Brasileira de Educação (1925-1935). Belo Horizonte, 2006. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da UFMG, 2006.

LISOVSKY, Maurício; MORAES DE SÁ, Paulo Sérgio. A construção do Ministério da Educação e Saúde. In: GOMES, Ângela Maria de Castro. Capanema: o ministro e seu ministério. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanegi. Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, p.111-153,

2005.

MARTINS, Claudia Regina Kawka. A disciplina escolar de História no ensino secundário público paranaense: 1931 a 1951. Curitiba, 2006. Tese de Doutorado, Educação, UFPR, 2006.

MARTINS, Wilson. História da Inteligência Brasileira. Vol. VI (1915-1933). São Paulo: Cultrix: Ed da Universidade de São Paulo, 1978.

MARQUES, Gláucia Diniz. Cartas em tempo de Guerra: uma missão cívico-patriótica da Associação Brasileira de Educação (1942-1945). Rio de Janeiro: 2008, Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), UFRJ, 2008.

MEDEIROS, Jarbas. Ideologia Autoritária no Brasil. 1939-1945. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1978.

MENDONÇA, A. W. Anísio Teixeira e a Universidade de Educação. Rio de Janeiro: UERJ, 2002.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Baú de memórias, bastidores de histórias: o legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto. São Paulo: Bragança Paulista, EDUSF, 2002.

MICELI, Sergio. Intelectuais à brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Educação e Política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.73, n. 174, p.291-321, maio/ago. 1992a.

_____. Educação, Política e Ideologia – Análise de algumas propostas educacionais de Francisco Campos. Educ. Rer., Belo Horizonte, v. 16, p.5-11, dezembro. 1992b.

NUNES, Clarice. Dilemas da modernidade latino-americana: autoria feminina e discurso pedagógico. In: BENCOSTTA, Marcus Levy. Culturas Escolares, Saberes e práticas educativas: itinerários históricos. São Paulo: Cortes, 2007.

_____. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no Governo Vargas. In: BOMENY, H. (Org.). Constelação Capanema: intelectuais e políticas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001. p.103-125.

_____. A escola reinventa a cidade. In: HERSCHMANN, Micael M; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. A Invenção do Brasil Moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

NUNES, Edson. A gramática política do Brasil: clientelismo e insulamento burocrático. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Questão Nacional na Primeira República. In: DE LORENZO, Helena Carvalho; COSTA, Wilma Peres da. A década de 1920 e as origens do Brasil moderno. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins. Ensino Primário e Sociedade no Paraná durante a Primeira República. São Paulo, 1994. Tese de Doutorado, USP, 1994.

PORTELLI, Huges. Gramsci e o bloco histórico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PÉCAUT, Daniel. Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação. São Paulo: Ática, 1990.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes. Educação Conformada: a política pública de educação no Brasil 1930/1945. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. 8 ed, Petrópolis: Vozes, 1986.

RIOUX, Jean-Pierre; Sirinelli, Jean-François. Para uma História Cultural. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. Tempos de Capanema. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon. O Intelectual e o Poder: A Carreira Política de Gustavo Capanema. In: CPDOC. A Revolução de 30. Editora da Universidade de Brasília, 1983.

SCARRONE, Marcello. Dossiê: Revolução de 1932. In: Revista de História da Biblioteca Nacional. 1932: A guerra que esquecemos. Rio de Janeiro, ano 7, nº 82, p.17, julho 2012.

SIRINELLI, J. F. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (org.) Por uma história política. 2.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003. p.231-269.

_____. As Elites Culturais. In: RIOUX, Jean-Pierre; Sirinelli, Jean-François. Para uma História Cultural. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

SANTOS, Ricardo Augusto dos. Quem é bom, já nasce feito? Uma leitura do Eugenismo de Renato Kehl (1917-1937). In: Revista Intellectus, ano 4, vol. II, 2005.

SILVA, Geraldo Bastos. Introdução à crítica do ensino secundário. Rio de Janeiro, CADES, 1959.

_____. A educação secundária: perspectiva histórica e teórica. São Paulo: Ed. Nacional, 1969.

SOARES, Jefferson da Costa. O ensino de sociologia no colégio Pedro II (1925 – 1941). Rio de Janeiro, 2009. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) UFRJ, 2009.

SOUZA, Vanderlei Sebastião. de. A política biológica como projeto: a “eugenia negativa” e a construção da nacionalidade na trajetória de Renato Kehl (1917-1932). Mestrado em História, Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, Rio de Janeiro, 2006.

_____. Em nome da raça: a propaganda eugênica e as ideias de Renato Kehl nos anos 1910 e 1920. Revista de História Regional, 11(2), 2006.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Alessandra Rosa. “Quando a eugenia se distancia do Saneamento: as ideias de Renato Kehl e Octávio Domingues no Boletim de Eugenia (1929-1933)”. Rio de Janeiro, 2005. Dissertação de Mestrado em História, Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, Rio de Janeiro, 2005.

STRANG, Bernadete de Lourdes Streisky. O saber e o Credo: Os intelectuais católicos e a doutrina da Escola Nova (1924-1940). Rio de Janeiro, 2007, Tese de Doutorado, PUC-Rio, 2007.

SCHIMIDT, M. A. M. dos S. Infância: Sol do mundo. A primeira conferência nacional de educação e a construção da infância brasileira. Curitiba, 1997. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, 1997.

SVCENKO, Nicolau. Literatura como Missão. São Paulo: Brasiliense, 1999.

TEIXEIRA, Luiz Antonio. Da raça à doença em Casa-grande e senzala. In: História, Ciências, Saúde: Manguinhos. - v.1, n. 1 - jul.- out. 1994 - Rio de Janeiro; Fundação Oswaldo Cruz, 1997.

THOMPSON, Edward Palmer. A miséria da Teoria. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TOURAINÉ, Alain. Crítica da modernidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

VAMPRÉ, Octávio Augusto. Raízes e evolução do rádio e da televisão. Porto Alegre: Feplam/RBS, 1979.

VEIGA, Cynthia Greive. História da Educação. São Paulo: Ática, 2007.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelectuais e o Discurso da Modernidade na I Conferência Nacional de Educação (Curitiba – 1927). In: BENCOSTTA, Marcus Levy. Culturas Escolares, Saberes e práticas educativas: itinerários históricos. São Paulo: Cortes, 2007b, p.379-400.

_____. Imprensa, educação e esfera pública na década de 1920. In: CAMPOS, N.; SUASNABAR, C. (Org.) Intelectuais e Educação no Brasil e na Argentina. Ponta Grossa: UEPG, 2012 (Prelo).

_____. Erasmo Pilotto: identidade, engajamento político e crenças dos intelectuais vinculados ao campo educacional no Brasil. In: LEITE, J. L.; ALVES, C. (Orgs.). Intelectuais e História da Educação no Brasil: Poder, Cultura e Políticas. Vitória: EDUFES, 2011.

_____. Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre intelectuais, educação e modernidade. In: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus. Cinco estudos em História e Historiografia da Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007, p.11-40.

_____. Historicismo, Cultura e Formação Humana no Pensamento de Antônio Gramsci. São Paulo 1999. Tese de Doutorado, 1999, PUC – SP.

VIEIRA, Assis. Lei Orgânica do Ensino Secundário e Legislação Complementar. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1955.

XAVIER, Maria do Carmo (Org). Manifesto dos pioneiros da educação nova: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: editora FGV, 2004.

XAVIER, Libânia Nacif. O Manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org). Manifesto dos pioneiros da educação nova: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: editora FGV, 2004.

WARDE, Miriam Jorge. Legado e legatários: questões sobre o Manifesto dos pioneiros da educação nova. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org). Manifesto dos pioneiros da educação nova: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: editora FGV, 2004.

WEFFORT, Francisco Correa. O populismo na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

WILLIAMS Daryle. Gustavo Capanema, ministro da cultura. In: GOMES, Ângela Maria de Castro. Capanema: o ministro e seu ministério. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

SITES CONSULTADOS NA INTERNET:

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de. A geografia escolar de Delgado de Carvalho: uma análise a partir da cartografia. Disponível em: <http://egal2009.easyplanners.info/area03/3370_Albuquerque_Maria_Adailza_Martins_de.pdf>. Acesso 19/04/2012.

BARCELLOS, Jorge. As políticas educacionais no Brasil: apontamentos para sua história. Disponível em: <<http://302284.vilabol.uol.com.br/histpol.html>> acesso em: 28/07/2011.

CORRÊA, Gilvane. A seriação escolar brasileira: aspectos legislativos. Disponível em: <www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu2014.htm> acesso: 12/06/2011.

FREITAS VIEIRA, Flávio César Freitas. A travessia da educação brasileira no governo Vargas: Estado e Igreja Católica. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/057_flavio.pdf>. Acesso em 12/08/2011.

FERRARI, Marcio. Johann Heinrich Pestalozzi. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/pestalozzi-307416.shtml>> acesso 18/09/2012.

GUERRA, Márcia. Pardal de Clio – Delgado de Carvalho e a proposta de Estudos Sociais. Disponível em: <http://www.encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1212979344_ARQUIVO_DelagadodeCarvalhoeosEstudosSociais.pdf> acesso 26/10/11>.

LE BON, Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/lebon.html>>. Acesso em 10/09/10>.

MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Ruralismo e práticas cotidianas na primeira escola normal rural do Brasil: A escola normal rural de Juazeiro do Norte – CE (1934-1946). Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo03/Coordenada%20por%20Flavia%20Obino%20Correa%20Werle/Antonio%20Germano%20Magalhaes%20Junior%20-%20Texto.pdf>> acesso 24/06/11>.

NIENKÖTTER, Sálvio Luiz. Uma Análise do Áporo de Drummond. Disponível em: <<http://polavra.blogspot.com.br/>> Acessado em 15/01/2013.

O MEC: História. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171>. Acesso em 10/01/2013.

PALMA FILHO, João Cardoso. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: A Era Vargas. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unes.p.br/bitstream/123456789/107/3/01d06t05.pdf>>. Acesso 05/08/2011.

PAIM, Antônio. Por uma universidade no Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/rio/paim_rio.htm>. Acesso 07/08/2011.

PRIMOLAN, Emílio Donizete. Catolicismo e política: a participação da Liga Eleitoral Católica nas eleições de 1933. Disponível em: <www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf/st11/primolan/pdf> acesso 12/04/2012.

WINSTON, Fritsch. 1924 In: Pesquisa e Planejamento Econômico, vol.10, nº 3 dezembro de 1980 p.(713-774). Disponível em: <<http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/view/457>>. Acesso 10/02/11.

Anexo 1: Carta-convite para o IV CNE

Associação Brasileira de Educação
(Avenida Rio Branco, 52. 2ª andar – Rio)

Exmo Sr.

Promove esta Associação a sua “Quarta Conferência Nacional de Educação” a realizar-se, nesta Capital, de 12 a 19 de outubro p.futuro (*sic*).

Desejando imprimir a esse certame todo o brilho dos anteriores, que tiveram lugar, respectivamente, em Curitiba, Belo Horizonte e São Paulo, procurou a Associação Brasileira de Educação um entendimento com o recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública e deste obteve o apoio necessário ao almejado êxito.

Nessa semana, em que se desenvolverão os trabalhos das Comissões de estudo e do Plenário da Conferência, serão também feitas visitas a estabelecimentos de caráter educativo, em suas múltiplas modalidades, projetando-se ainda uma “Exposição de material e livros escolares” tudo com o objetivo de facilitar aos Congressistas o conhecimento de nossa terra, do que a sua cultura já organizou, como exemplo a imitar, e do que convém fazer, em vista de certas deficiências, muito prejudiciais à grande causa da “Educação Nacional”.

Com este tenho a honra de vos enviar o programa, com o seu tema geral e as suas teses especiais, não sendo tomados em consideração, para debate na Conferência, os assuntos que se afastem do seu objetivo primordial, bem traduzido nessas teses e naquele tema geral.

Com grande prazer, em nome da Associação Brasileira de Educação, convido-vos a colaborar nesse elevado empreendimento, remetendo-nos pequena monografia, fruto de vossa ilustração e experiência, com conclusões – se possível – formuladas. As monografias, para a boa ordem dos trabalhos, devem chegar a sede desta Associação, o mais tardar, até o dia 30 de setembro.

Agradecendo a vossa valiosa colaboração, com essa monografia e com a vossa presença às Seções da Conferência, que assim receberá elementos seguros para estudo de problemas locais e questões nacionais, valho-me do ensejo para reiterar-vos os nossos protestos de estima e de particular apreço.

Pela Associação Brasileira de Educação

____Ferrnando Magalhães ____

Presidente da Comissão Organizadora da
Quarta Conferência Nacional de Educação

Apêndice 1: Presidentes da ABE

Presidentes da ABE 1924

Antônio Carneiro Leão
Bertha Lutz
Heitor Lyra da Silva
Levi Fernandes Carneiro
Mario Paulo de Brito
Vicente Licínio Cardoso

Presidentes da ABE 1925

Armanda Alvaro Alberto
Candido Mello Leitão
Carlos Américo Barbosa de Oliveira
Fernando de Magalhães
Heitor Lyra da Silva
Levi Fernandes Carneiro

Presidentes da ABE 1926

Alice Carvalho de Mendonça
Carlos Américo Barbosa de Oliveira
Ferdinando Labourieau
Fernando de Magalhães
Heitor Lyra da Silva
Victor Lacombe

Presidentes da ABE 1927

Alice Carvalho de Mendonça
América Xavier Silveira
Ferdinando Labourieau
Lúcia Miguel Pereira
Manoel Amoroso Costa
Mario Paulo de Brito

Presidentes da ABE 1928

Américo L. Jacobina Lacombe
Izabel Jacobina Lacombe
Manoel Amoroso Costa
Mario Paulo de Brito
Otávio B. do Couto e Silva
Vicente Licínio Cardoso

Presidentes da ABE 1929

Arthur Moses
Candido Mello Leitão
Décio Lyra da Silva
Fernando de Magalhães
Gustavo Lessa
Lúcia Magalhães

Presidentes da ABE 1930

Arthur Moses
Carlos de Queiróz
Fernando de Magalhães
Flávio Lyra da Silva
Lúcia Magalhães
Miguel Arrojado Lisboa

Presidentes da ABE 1931

Antônio Carneiro Leão
Anísio Teixeira
Aracy M. Freire
Consuelo Pinheiro
Flávio Lyra da Silva
Miguel Arrojado Lisboa

Presidentes da ABE 1932

Antônio Carneiro Leão
Anísio Teixeira
Afrânio Peixoto
Armanda Alvaro Alberto

Presidentes da ABE 1933

A. Menezes de Oliveira
Afrânio Peixoto
Armanda Alvaro Alberto
Jonathas Serrano

Presidentes da ABE 1934

A. Menezes de Oliveira
Branca Fialho
Jonathas Serrano
Paulo Assis Ribeiro

Presidentes da ABE 1935

Branca Fialho
Mario Paulo de Brito
Octávio Martins
Paulo Assis Ribeiro

Presidentes da ABE 1936

Adalberto Menezes de Oliveira
Joaquim de Faria Góes
Nair Seára Martins
Olyntto de Oliveira

Presidentes da ABE 1937

Lourenço Filho
La-Fayette Cortes
Mario Augusto Teixeira de Freitas
Venâncio Filho

Presidentes da ABE 1938

Lourenço Filho
Menezes de Oliveira
Cerqueira Lima
Arthur Moses

Presidentes da ABE 1939

Alair Antunes
Odilon Braga
Venâncio Filho

Presidentes da ABE 1940

Anna Amelia Carneiro de Mendonça
Celso Kelly
Plínio Olinto

Presidentes da ABE 1941

Francisco Venâncio Filho
Mario Paulo de Brito
Odilon Braga

Presidentes da ABE 1942

Celso Kelly
Francisco Venâncio Filho
Mario Paulo de Brito

